

INMIGRACIÓN Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Immigration and coexistence in primary school.

Manuel MONESCILLO
Universidad de Huelva
José A. ÁVILA
Universidad de Huelva
Miguel LÓPEZ
IES Doñana, Almonte (Huelva)

Resumen:

La ubicación de explotaciones de agricultura intensiva en la provincia de Huelva ha supuesto que ésta sea término de movimientos migratorios y se hayan asentado en ella familias de diversas nacionalidades. Todos los servicios públicos se han visto afectados por la presencia de inmigrantes que han tenido que ser atendidos y, entre éstos, la escuela. Se ha solicitado información al alumnado de Educación Primaria a través de un cuestionario sobre convivencia en sus centros. Son objetivos de investigación: conocer diferentes aspectos de la convivencia y proponer líneas de intervención para la mejora de la convivencia e integración del alumnado inmigrante.

Palabras clave: Inmigrantes, convivencia, enseñanza primaria.

Abstract:

The location of intensive agriculture farms in the province of Huelva has been assumed that this is the term of migration and families have seated in it of various nationalities. All public services have been affected by the presence of immigrants who had to be addressed and, between these the school. It has requested information from students in primary education through a questionnaire on living in their centers. Research objectives are: to know different aspects of living and propose areas of intervention for improving coexistence and integration of immigrant students.

Keywords: Immigrants, coexistence, primary education.

Fecha de recepción: 24-02-2011

Fecha propuesta de modificación: 15-03-2011

Fecha de aceptación: 10-04-2011

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios que se vienen produciendo en los países europeos, cuyas consecuencias afectan muy especialmente a nuestro país y, por derivación, a nuestra provincia. Han dado lugar al encuentro de diversas culturas que tienen que convivir en todos los espacios sociales —laboral, vecindario, escolar...—. La ubicación de explotaciones de agricultura intensiva en la provincia de Huelva ha supuesto que ésta sea término de inmigración y se hayan asentado en ella familias de diversas nacionalidades. Esta situación influye en las interrelaciones sociales en dos sentidos: por una parte, aportando aspectos positivos, como pueden ser la diversidad de enfoques de pensamientos o intercambios de estilos culturales —bailes, música, alimentación—; pero, también, se encuentran dificultades en la convivencia.

2. FUNDAMENTACIÓN

En el ámbito escolar la investigación educativa se viene ocupando de nuevos factores que pueden estar ocasionando violencia escolar, como la pertenencia a grupos culturales diferenciados (Monks y otros (2010). De tal manera se ha centrado la atención en este hecho que se ha convertido en tema exclusivo, utilizándose distintas denominaciones para aludirlo, como bullying racista, acoso por motivo racista o xenófobo, violencia racista o xenófoba, victimización racista... entendiéndose que estas acciones tienen su raíz en las diferencias que presenta este alumnado.

Hay que tener en cuenta que en las relaciones entre el alumnado diverso influirá la procedencia geográfica y la formación de la familia. Existen coincidencias culturales estrechas con los países de procedencia latinoamericana, pero también hay distancias culturales con los países europeos situados más al este y, cómo no, se acrecienta esta distancia cuando el encuentro es con ciudadanos de países africanos o asiáticos. En el ámbito familiar tendrá repercusiones el concepto de familia y la formación cultural de los miembros de la misma.

Por otra parte, en cuanto a la intervención, es fundamental interesarse por la opción preventiva, interrogarse sobre qué se puede hacer desde el punto de vista de la prevención para que no surjan dificultades relacionales. Tener previsto, a distintos niveles —administración, centro, aula— los procesos de trabajo más adecuados para la acogida, adaptación, inclusión, actividad de adquisición de la lengua, adaptación del currículum, así como los recursos materiales y humanos para la consecución de estos fines.

No obstante, aunque este trabajo se centra en las interacciones entre el alumnado inmigrante y el autóctono (entendiendo por autóctonos los de nacionalidad española), se debe considerar que son diversas las dificultades que están vinculadas a la inmigración. Así, Leiva (2009), siguiendo a varios autores (Bartolomé y otros, 1999; Jordán, 1999; Essomba, 2007; Leiva, 2007), recoge entre éstas las escolares, el desconocimiento del idioma, el aumento de escolares de distinta procedencia en la escuela, algunos conflictos religiosos y escasa participación familiar.

Las investigaciones sobre las dificultades relacionales del alumnado debidas a diferencias culturales se han centrado en describir las diferencias en los niveles de victimi-

zación de la mayoría cultural y del grupo minoritario. No todas las líneas de investigación encuentran diferencias en las acciones de victimización en escenarios multiculturales aunque sí se observa un aumento en insultos racistas que habían recibido las víctimas correspondientes al grupo minoritario. Según Monks y otros (2008) es de destacar cómo entre el alumnado del grupo minoritario se encuentra un porcentaje mayor de víctimas de agresión verbal cultural que entre el alumnado del grupo mayoritario.

3. OBJETIVOS

Es intención de este estudio establecer la diferencia de percepción del alumnado inmigrante y autóctono sobre la convivencia en la escuela, el acoso escolar y las intervenciones relacionadas con la formación para las interrelaciones de los estudiantes y la resolución de conflictos entre los iguales.

En primer lugar, se propone como objetivo de investigación conocer diferentes aspectos de la convivencia en centros de Educación Primaria que son receptores de alumnado inmigrante.

En segundo lugar, se intenta establecer unas líneas generales para la elaboración de una propuesta de intervención para la mejora de la convivencia y la integración del alumnado inmigrante en la escuela, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el primer objetivo.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

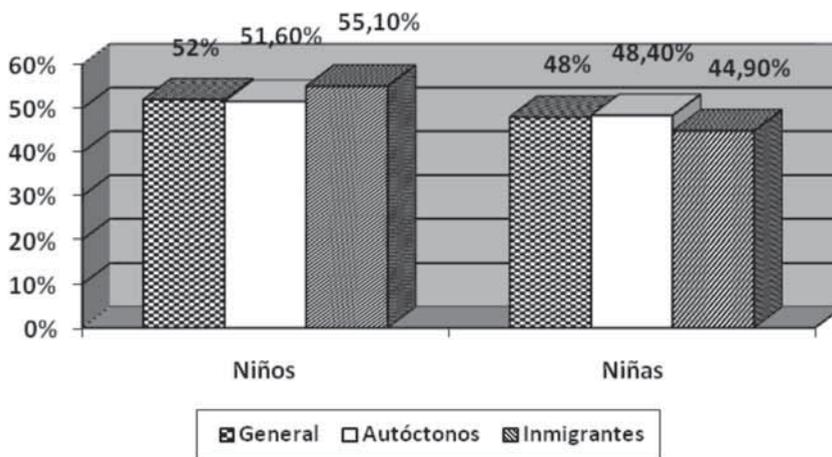
En un proceso de elección aleatorio por conglomerados se seleccionó un grupo de centros que representaran todas las comarcas de la provincia de Huelva. Tras la administración del cuestionario elaborado al alumnado de segundo y tercer ciclos de educación primaria, se desecharon los datos correspondientes a 6 centros, por no tener alumnado inmigrante, considerándose definitivamente 23 centros de 18 localidades de la provincia para el estudio.

Se han seleccionado las aulas en las que, al menos, se encontraba integrado un alumno/a inmigrante. En total han participado 1.172 estudiantes, de los cuales 1.054 eran autóctonos (de nacionalidad española), representando el 89.9% de la muestra total; 118 eran inmigrantes y éstos suponen el 10.1% del alumnado participante.

La población inmigrante procede de 23 países (Alemania, Argentina, Australia, Bielorrusia, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Chile, China, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Marruecos, México, Paraguay, Perú, Portugal, Polonia, Rumanía, Ucrania y Venezuela).

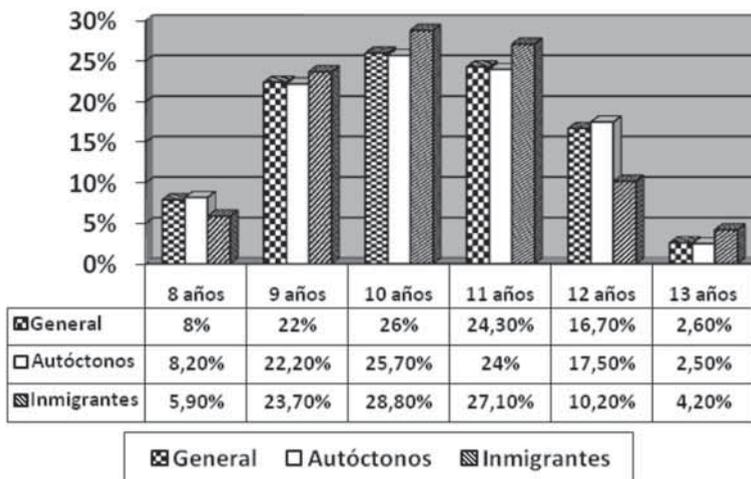
La distribución por sexo de la muestra presenta los siguientes datos:

GRÁFICO 1: Distribución de la muestra por sexo



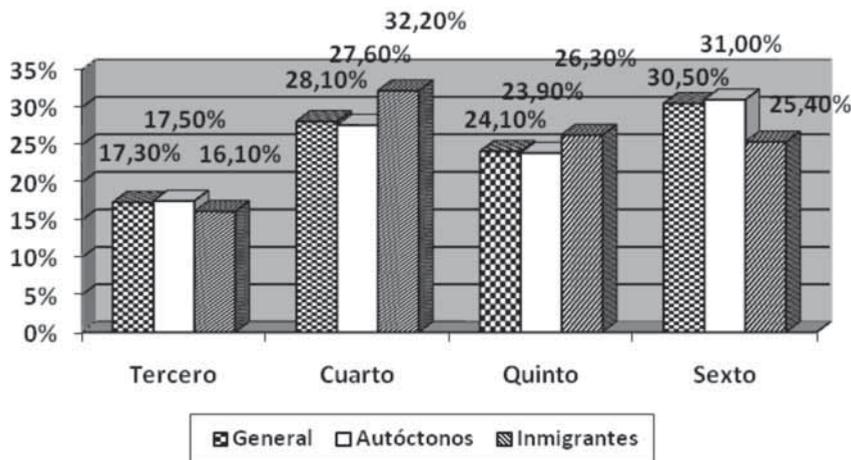
A continuación se expone la distribución por edad:

GRÁFICO 2: Distribución de la muestra por edad



Por último se indica la procedencia por curso:

GRÁFICO 3: Distribución de la muestra por curso



4.2. Instrumentos

Los datos del estudio se han recogido mediante la aplicación de un cuestionario que aborda las siguientes dimensiones: variables sociodemográficas (en la que se incluye la nacionalidad, impulsora de este trabajo), relaciones y clima del centro, sujetos intervinientes (agresores, víctimas y espectadores) y formas de maltrato, lugares en los que se produce el maltrato e intervenciones.

4.3. Procedimiento

La naturaleza de esta investigación es eminentemente descriptiva y exploratoria, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de un acercamiento a las diferencias de opinión que tienen los escolares en relación con la convivencia en la escuela, desde un contexto particular, mediatizado por la convivencia de dos grupos diferenciados, que se vienen a denominar como grupo mayoritario o autóctono y grupo minoritario o inmigrante, ofreciéndose una panorámica general de la situación en la que se encuentra la integración del alumnado extranjero en las escuelas de la provincia de Huelva y la percepción que ambos grupos tienen sobre la convivencia.

La investigación ha seguido un proceso que contenía las siguientes fases: un vez propuestos los objetivos y realizada la revisión bibliográfica pertinente, se determinó el empleo de los instrumentos, abordándose la construcción, validación por expertos, estudio piloto (fiabilidad mediante la aplicación alfa de Cronbach: 0.838) y elaboración definitiva de un cuestionario. Tras la selección de la muestra y la aplicación del cuestionario se han tratado los datos mediante el paquete estadístico SPSS 18 para Windows, que nos facilita el análisis y valoración de los resultados. Finalmente, se abordan las

conclusiones, implicaciones y limitaciones de la investigación, finalizando con unas líneas generales para la elaboración de una propuesta de intervención en la escuela, donde se tiene en cuenta el centro, el aula, el profesorado, el alumnado y la familia.

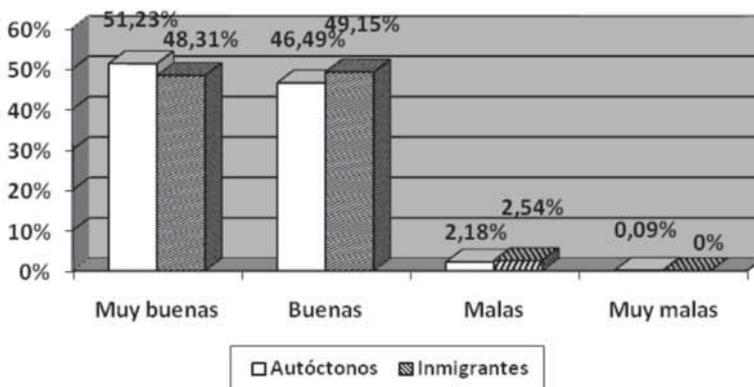
5. RESULTADOS

Se presentan a continuación los datos obtenidos en cada una de las cuestiones a las que se han sometido a los niños y niñas participantes. Se presentan contrastados los datos porcentuales correspondientes al alumnado del grupo mayoritario («autóctono») y los del alumnado del grupo minoritario («inmigrante»).

Se van a analizar las respuestas referidas a las relaciones entre el alumnado, entendiendo siempre que las contestaciones obtenidas presentan la percepción de los niños y niñas participantes en la muestra. Es evidente que los datos vienen a indicar el buen estado relacional existente en los centros escolares de educación primaria. La observación de los datos negativos, los resultantes en los valores «malas» y «muy malas», que pueden ser los preocupantes en un estudio de relaciones entre iguales, muestran una apreciación similar entre los dos grupos que se estudian.

Estos datos se perciben visualmente con la incorporación del gráfico siguiente:

GRÁFICO 4: Relaciones con los compañeros/as

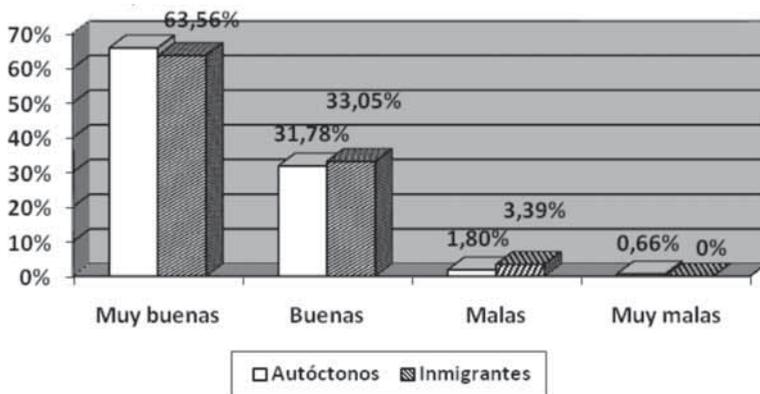


Si la intención del primer ítem era conseguir información sobre las relaciones con los iguales, en las siguientes cuestiones se pretende obtener información de la opinión de los escolares sobre sus relaciones con el profesorado. En primer lugar, se abordan las relaciones con el tutor/a, siempre más cercano al alumnado y quien más tiempo dedica a las numerosas atenciones que se ejercen en la escuela para, después, ofrecer un espacio a las creencias sobre las relaciones con los demás docentes que los atienden.

Los resultados obtenidos en relación con el profesional que ejerce la tutoría muestran que se duplica el dato correspondiente al valor «malas» en el alumnado inmigrante. Los valores positivos («muy buenas», «buenas») vienen a estar al mismo nivel, aunque destacan los valores «muy buenas» en los autóctonos y «buenas» en los inmigrantes.

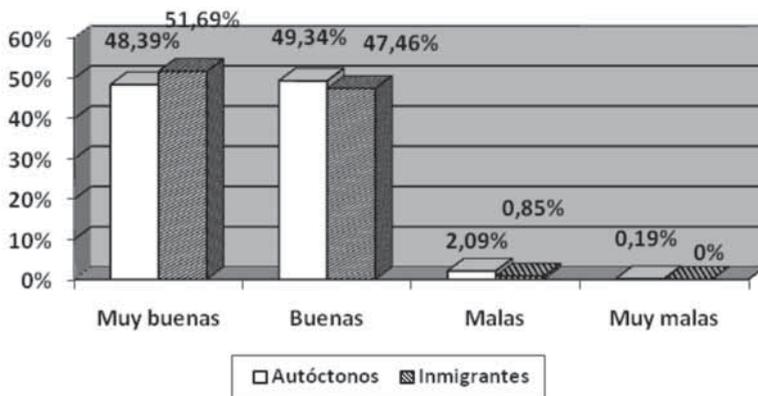
Estos datos se presentan en el siguiente gráfico (gráfico 5), donde destaca la ausencia del valor «muy malas» en las respuestas del alumnado inmigrante, que suaviza la perspectiva de este sector en la apreciación de las relaciones negativas.

GRÁFICO 5: Relaciones con el tutor/a



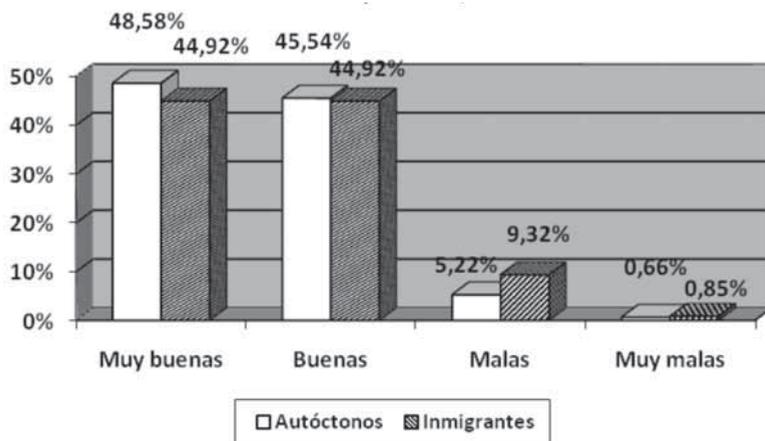
En segundo término se realiza un chequeo de la opinión sobre el estado relacional del alumnado con los demás docentes. Obsérvese en el gráfico 6 la doble variación en los datos con respecto a los anteriores sobre la opinión de las relaciones con la tutoría: por un lado, la diferencia sustancial de los dos grupos en las contestaciones «muy buenas», siendo superior la diferencia en el mayoritario y, por otro lado, el mantenimiento de la percepción más positiva del grupo minoritario, elevando la opinión «muy buenas» y bajando los datos negativos.

GRÁFICO 6: Relaciones con otros docentes



A través del gráfico 7, se visualizan claramente las interacciones de los compañeros de clase, situando al alumnado como observador de su grupo.

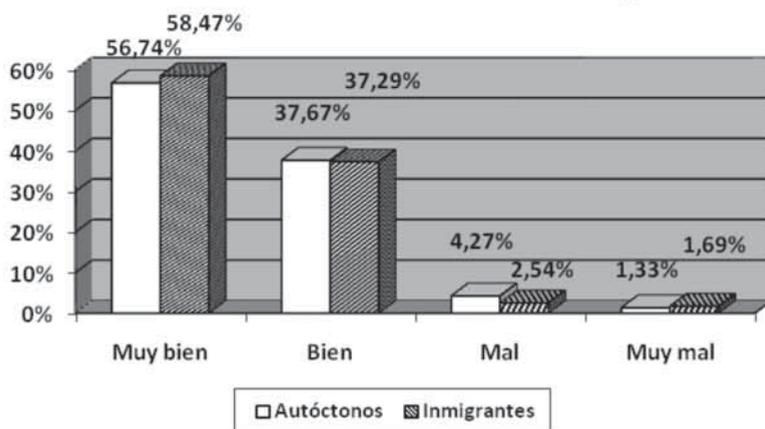
GRÁFICO 7: Relaciones entre compañeros/as de clase



El incremento de apreciación negativa del grupo inmigrante con relación al grupo autóctono es sustancial, casi duplicándose el valor «malas» y suponiendo un porcentaje importante. Los valores negativos en los dos casos son superiores a los aportados en la primera de las variables, cuando al alumnado se le presentaba la reflexión sobre sus relaciones con los compañeros, aunque, como se ha comentado, más negativa es la visión de los inmigrantes.

El clima del centro escolar se analiza desde dos puntos de vista. En primer lugar, solicitando la sensación personal como miembro del colectivo discente y, en segundo lugar, como observador del estado de la cuestión en el centro escolar.

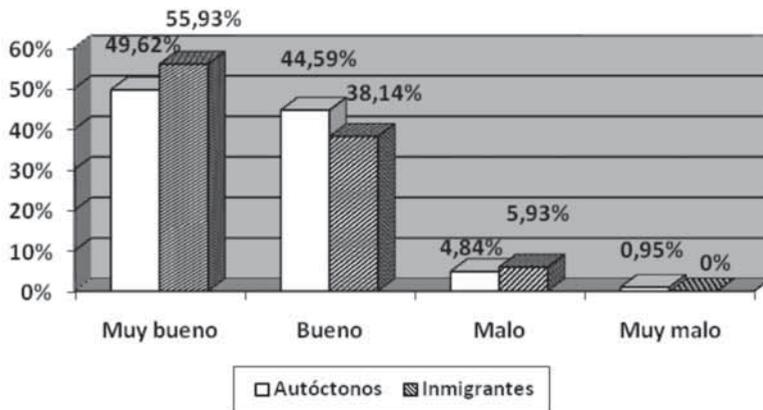
GRÁFICO 8: Sensación de la estancia en el centro



Observando los datos —56,7% «muy bien» v. 58.5%; 4,3% «mal» v. 2,5%— se puede establecer que el sector inmigrante presenta una valoración más positiva de su estancia en la escuela, e igualmente se puede afirmar que el alumnado del grupo mayoritario la siente de manera más negativa.

Obsérvese, a continuación, los datos gráficos de la siguiente cuestión, la valoración del ambiente del centro:

GRÁFICO 9: Ambiente del colegio



La suma de los valores positivos («muy bien», «bien») y la suma de los valores negativos («mal», «muy mal») en ambos casos se acercan. A pesar de las variaciones que se establecen en la oscilación de los dos valores en cada uno de los extremos, se puede considerar que la visión que se tiene del ambiente del centro escolar por ambos sectores es coincidente, manteniendo un nivel positivo muy amplio y observándose un grupo, a considerar, que estima que el ambiente no es el adecuado.

Se realizan a continuación unas reflexiones sobre la victimización desde la óptica de los dos sectores que se estudian, adaptando reflexiones y resultados a la propuesta de tipos de maltrato que propone el Defensor del Pueblo (2000). Los datos generales obtenidos de las doce cuestiones sobre victimización se han concentrado en la siguiente tabla para facilitar la lectura de los mismos.

TABLA 1: Porcentajes comparativos de victimización

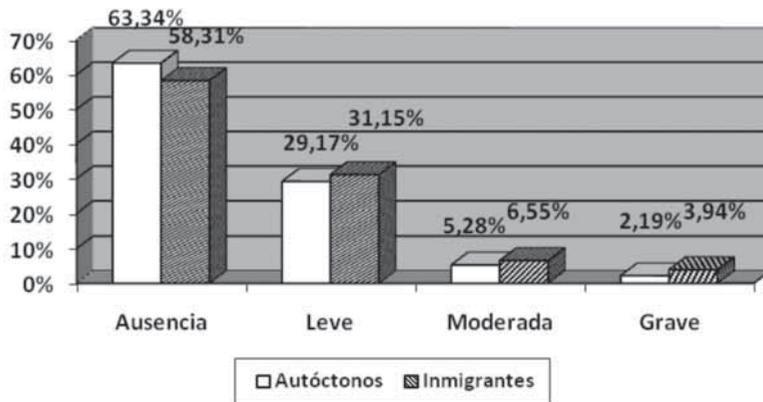
Victimización		Nunca	Algunas vez	Muchas veces	Siempre
Me amenazan	AUTÓCTONO	53,3%	41,5%	4,5%	0,8%
	INMIGRANTE	43,2%	47,5%	8,5%	0,8%
Me pegan (golpes, patadas, puñetazos, zancadillas)	AUTÓCTONO	52,3%	41,5%	5,1%	1,1%
	INMIGRANTE	45,8%	43,2%	7,6%	3,4%
Me esconden mis cosas	AUTÓCTONO	58,8%	35,7%	4,7%	0,8%
	INMIGRANTE	59,3%	30,5%	6,8%	3,4%
Me rompen queriendo mis materiales (la mochila, los cuadernos, los libros...)	AUTÓCTONO	88,4%	10,4%	0,9%	0,3%
	INMIGRANTE	85,6%	9,3%	2,5%	2,5%
Me quitan cosas	AUTÓCTONO	62,2%	32,5%	4,1%	1,1%
	INMIGRANTE	61,0%	29,7%	5,9%	3,4%
Me insultan, se meten conmigo, se burlan o ríen de mí	AUTÓCTONO	39,8%	42,2%	12,5%	5,4%
	INMIGRANTE	34,7%	44,1%	14,4%	6,8%
Me dicen motes para ofenderme	AUTÓCTONO	52,4%	30,5%	10,1%	7,1%
	INMIGRANTE	44,9%	38,1%	9,3%	7,6%
Hablan mal de mí	AUTÓCTONO	44,7%	43,2%	8,7%	3,4%
	INMIGRANTE	43,2%	39,0%	11,9%	5,9%
Me dejan solo/a, no se juntan conmigo para hacerme daño	AUTÓCTONO	73,7%	19,5%	4,5%	2,3%
	INMIGRANTE	75,4%	16,1%	5,1%	3,4%
No me dejan participar en el juego, no quieren jugar conmigo	AUTÓCTONO	75,1%	21,1%	2,7%	1,1%
	INMIGRANTE	66,9%	26,3%	3,4%	3,4%
No quieren estudiar conmigo para rechazarme	AUTÓCTONO	87,7%	8,9%	1,9%	1,5%
	INMIGRANTE	72,0%	22,9%	0,8%	4,2%
Me obligan a hacer algo que yo no quiero	AUTÓCTONO	71,7%	23,1%	3,7%	1,4%
	INMIGRANTE	67,8%	27,1%	2,5%	2,5%

En la lectura de estos datos se debe considerar que es el alumnado quien muestra a través de ellos su percepción, mediante la reflexionan sobre su posición ante todas estas situaciones que se les presentan.

Se ha considerado que las respuestas «nunca» expresan ausencia de victimización; por otra parte, «alguna vez», «muchas veces» y «siempre» indican victimización en diferentes grados, proponiéndose el primer valor como leve, el segundo como moderada y el tercero como grave.

De manera general se indican en el siguiente gráfico los datos obtenidos:

GRÁFICO 10: Datos generales sobre victimización



Los valores referentes a ausencia de victimización (63,34% v. 58,31%) ya presentan una mayor influencia de bullying en el sector inmigrante. Los relativos a los distintos niveles de victimización, 29,17% v. 31,15%, 5,28% v. 6,55% y 2,19% v. 3,94%, leve, moderada y grave, respectivamente, siempre son superiores en el grupo minoritario.

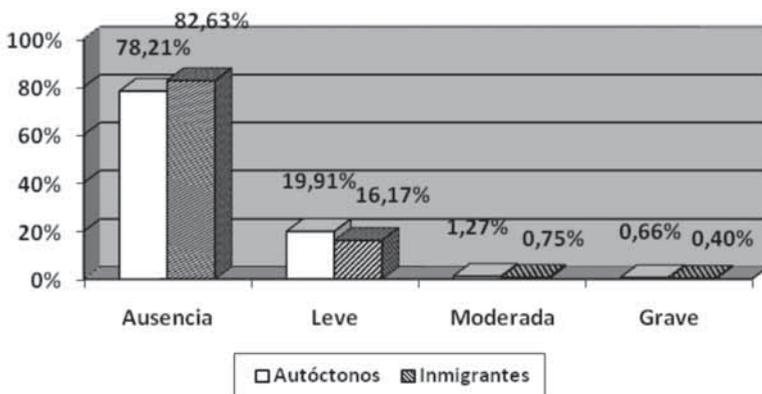
Los datos pueden considerarse por el tipo de maltrato que se recibe. Se comentan los más destacados:

- Maltrato físico directo: se duplica la incidencia en el sector inmigrante.
- Maltrato físico indirecto: más del doble hacia los inmigrantes.
- Maltrato verbal directo: algo superior en los inmigrantes.
- Maltrato verbal indirecto: casi tres puntos más entre los foráneos.
- Exclusión social: (en este caso se ha diferenciado entre la exclusión en la actividad relacionada con el estudio y la actividad lúdica) El rechazo tanto en el estudio como en el juego se duplica en los inmigrantes.
- Maltrato mixto: (se ha estudiado «obligar con amenazas») suponiendo una influencia similar en ambos sectores.

Analizada la victimización se va a considerar, seguidamente, la autopercepción que tiene el alumnado sobre su actividad acosadora, por tanto, se va a describir la incidencia de la figura del agresor.

En el gráfico 11 se expresan los datos generales obtenidos sobre agresión que, más adelante, se comentarán según su incidencia en las distintas formas de maltrato.

GRÁFICO 11: Datos generales sobre agresión



El alumnado autóctono autopercibe su actitud de agresión más de cuatro puntos por encima del alumnado inmigrante. En estas cifras generales se puede observar cómo el alumnado perteneciente al grupo mayoritario se implica como agresor en un 21.84% frente a un 17.32% el minoritario. En todos los niveles de maltrato está el foráneo por debajo del autóctono.

Antes de comentar la incidencia de la agresión según las formas de maltrato, se presenta la tabla 2 (porcentajes comparativos de agresión) recopilatoria de los datos obtenidos:

Se destacan aquellos datos en los que no se ha obtenido ninguna respuesta afirmativa, significando la mitad de los valores referidos a agresión moderada o grave, y otros datos relevantes. En casi todas las cuestiones en el primer nivel, leve, destacan las respuestas afirmativas de los locales, oscilando entre dos y ocho puntos de diferencia, a excepción de cuatro ítems en los que se equiparan los resultados. Como anteriormente con las reseñas relativas a la victimización se realiza una revisión correspondiente a la agresión según los dos grupos, focalizando el análisis en los valores «muchas veces» y «siempre»:

- Maltrato físico directo: El alumnado autóctono sobresale en su percepción agresora.
- Maltrato físico indirecto: aunque la incidencia se presume escasa, el alumnado autóctono destaca.
- Maltrato verbal directo: el insulto es el estilo más habitual de maltrato que utilizan los que se autoperciben como agresores, siendo más propio del grupo mayoritario.
- Maltrato verbal indirecto: Persiste el grupo local como más habitual en este tipo de agresión.
- Exclusión social: (diferenciando el estudio y la actividad lúdica) El rechazo en el juego representa casi el doble en el alumnado inmigrante, mientras que es superior en el estudio en los autóctonos.
- Maltrato mixto: supone una situación similar en ambos sectores.

TABLA 2: Porcentajes comparativos de agresión

<i>Agresión</i>		<i>Nunca</i>	<i>Algunas vez</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Siempre</i>
¿Tú amenazas a algún compañero/a?	AUTÓCTONO	73,3%	25,1%	1,1%	0,4%
	INMIGRANTE	79,7%	20,3%	0,0%	0,0%
¿Tú pegas a algún niño/a? (dando golpes, patadas, puñetazos, zancadillas)	AUTÓCTONO	64,5%	33,1%	1,6%	0,8%
	INMIGRANTE	72,9%	25,4%	0,8%	0,8%
¿Tú escondes cosas a tus compañeros/as?	AUTÓCTONO	78,7%	20,2%	0,7%	0,5%
	INMIGRANTE	83,1%	16,1%	0,8%	0,0%
¿Tú rompes queriendo los materiales de los demás? (mochilas, cuadernos, libros...)	AUTÓCTONO	97,8%	1,8%	,2%	,2%
	INMIGRANTE	98,3%	1,7%	,0%	,0%
¿Tú quitas cosas a tus compañeros/as?	AUTÓCTONO	91,4%	8,1%	0,5%	0,1%
	INMIGRANTE	93,2%	6,8%	0,0%	0,0%
¿Tú insultas a los niños/as, te metes con ellos/as, te burlas o te ríes?	AUTÓCTONO	55,9%	40,9%	2,2%	1,0%
	INMIGRANTE	66,1%	33,1%	0,8%	0,0%
¿Tú dices motes a tus compañeros/as para ofenderlos?	AUTÓCTONO	67,7%	28,5%	2,8%	1,0%
	INMIGRANTE	70,3%	26,3%	2,5%	0,8%
¿Tú hablas mal de tus compañeros/as?	AUTÓCTONO	65,7%	31,9%	1,8%	0,7%
	INMIGRANTE	72,0%	27,1%	0,8%	0,0%
¿Tú dejas solos/as a algunos niños/as, no te juntas con ellos/as para hacerles daño?	AUTÓCTONO	85,6%	12,5%	1,3%	0,6%
	INMIGRANTE	90,7%	8,5%	0,8%	0,0%
¿Tú no dejas participar en el juego a algún niño/a? ¿No quieres jugar con ellos/as?	AUTÓCTONO	77,7%	19,8%	1,1%	1,3%
	INMIGRANTE	83,1%	12,7%	2,5%	1,7%
¿Tú no quieres estudiar con algún niño/a para rechazarlo/a?	AUTÓCTONO	90,1%	8,3%	,8%	,9%
	INMIGRANTE	90,7%	8,5%	,0%	,8%
¿Tú obligas a algunos niños/as a hacer algo que ellos/as no quieren?	AUTÓCTONO	90,2%	8,8%	,5%	,5%
	INMIGRANTE	91,5%	7,6%	,0%	,8%

Los resultados del alumnado en posición de observador son cercanos en los dos grupos, aunque se encuentran algunas diferencias de intensidad. Más cercanos son los obtenidos en relación con los lugares donde ocurre el acoso, destacándose los «recreos», las «entradas y salidas», y «en clase cuando están solos» como espacios más habituales de escenas de maltrato. Se determina que son acosadores: «un niño» (21,8% - 24,6%), «varios niños» (40,8% - 33,9%) y «niños y niñas» (33,6% - 35,6%), con lo que se puede entender que los acosadores/as se inclinan por acciones colectivas.

La percepción que se tiene de las acciones preventivas de la escuela y la intervención de los docentes es paritaria en ambos sectores y su nominación depende de las acciones habituales que tiene implantado el centro en sus reglamentos de organización. Así, aparecen mediadores de la paz en centros con programas de educación para la convivencia y los docentes «ponen partes» cuando el sistema es más punitivo. En estos casos nos encontramos cercanos al 50% de los centros en ambos estilos.

Se hace necesario detenerse en la revisión de las respuestas obtenidas en las acciones del alumnado ante el hecho violento.

TABLA 3: Acciones del alumnado ante el hecho violento

i) Los niños/as ayudamos a la víctima	AUTÓCTONO	60,4%
	INMIGRANTE	61,0%
j) Los niños/as separamos las peleas	AUTÓCTONO	73,0%
	INMIGRANTE	69,5%
k) Los niños/as reñimos a los agresores	AUTÓCTONO	32,7%
	INMIGRANTE	33,1%
l) Los niños/as avisamos a los maestros/as	AUTÓCTONO	82,9%
	INMIGRANTE	84,7%
m) Me meto también en la pelea	AUTÓCTONO	12,3%
	INMIGRANTE	9,3%

Se puede observar que los datos son casi paralelos en los dos sectores. Se han destacado en la tabla 3 dos respuestas en las que se observa un alto compromiso en la intervención del alumnado en general, aunque algo superior en el autóctono (Los niños/as separamos las peleas: autóctono 73,0% - inmigrante 69,5%) y una actitud de apoyo al agresor y de colaboración en acciones negativas del grupo mayoritario (Me meto también en la pelea: autóctono 12,3% - inmigrante 9,3%).

Por último, es de considerar los resultados de la cuestión «reñir a los agresores», un tercio de las respuestas, lo que viene a indicar el temor existente en relación con estos protagonistas del maltrato.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, se puede afirmar, desde la perspectiva del alumnado de educación primaria en la provincia de Huelva, que:

- a. Existe un buen estado relacional en los centros escolares.
- b. Los dos grupos que se estudian, autóctonos e inmigrantes, aprecian una situación similar en las relaciones entre iguales.
- c. El alumnado inmigrante al referirse a las dificultades relacionales en nuestro ámbito escolar describe una visión más positiva.
- d. Las relaciones existentes entre el alumnado y sus tutores/as destacan positivamente si las relacionamos con las correspondientes a los demás docentes. Sobre sale la ausencia de opiniones del grupo minoritario en el nivel extremo negativo («muy malas») en las dos situaciones (tutoría y otro profesorado).
- e. Se muestra una apreciación negativa del grupo inmigrante, duplicando el valor «malas», al reflexionar sobre las relaciones entre los compañeros.
- f. Se puede afirmar que el alumnado del grupo mayoritario siente de manera más negativa su estancia en la escuela.

De la afirmación anterior se desprende, por el contrario, el buen concepto que tiene el alumnado inmigrante sobre su situación en la escuela, al igual que en la investigación de Lera y otros (2002) desarrollada en centros de secundaria, cuando se afirma que los resultados reflejan que niños y niñas inmigrantes dicen encontrarse bien, a gusto en su instituto, y que pueden contar con el apoyo de los docentes cuando tienen o se les presenta alguna duda o problema. Difieren los datos relativos a las relaciones con los compañeros y profesorado, que mejoran sustancialmente en los escolares de la escuela primaria en nuestro estudio.

- g. Se considera que existe coincidencia por los dos sectores en la visión que se tiene del ambiente del centro, manteniendo un nivel positivo muy amplio y observándose un número importante de respuestas negativas.
- h. Los datos sobre la victimización, desde la óptica de los dos sectores que se estudian, presentan una mayor influencia de bullying en el sector inmigrante.
- i. Como se ha expresado anteriormente, existen diferencias según el tipo de maltrato que se recibe:
 - Maltrato físico directo: se duplica la incidencia en el sector inmigrante.
 - Maltrato físico indirecto: más del doble hacia los inmigrantes.
 - Maltrato verbal directo: algo superior en los inmigrantes.
 - Maltrato verbal indirecto: casi tres puntos más entre los foráneos.
 - Exclusión social: el rechazo tanto en el estudio como en el juego se duplica en los inmigrantes.
 - Maltrato mixto: supone una influencia similar en ambos sectores.

Los datos generales sobre victimización se acercan a los establecidos en otras investigaciones en las que se establecen como parámetros generales una incidencia de victimización entre el 5% y el 8%, pero existe una mayor proporción entre los inmigrantes, al igual que en el estudio de Lera y otros (2002) al comparar las puntuaciones obtenidas en el factor sobre problemas sociales. En términos generales existe coincidencia con los datos expuestos por Monks y otros (2008, 2010) sobre niveles y formas de victimización, aunque inferiores las diferencias entre ambos sectores en la intimidación verbal. No obstante los datos de este estudio muestran desigualdad en todos los tipos de maltrato —mayor incidencia en inmigrantes— contrarios a los aportados en el de los autores mencionados —mayor incidencia en los autóctonos en varios aspectos—.

- j. La autopercepción que tiene el alumnado autóctono sobre su actividad acosadora es superior a la del alumnado inmigrante.
- k. En todos los tipos de maltrato está el foráneo por debajo del autóctono, suponiendo las siguientes diferencias:
 - Maltrato físico directo: El alumnado autóctono destaca en su percepción agresora.
 - Maltrato físico indirecto: aunque la incidencia se presume escasa, el alumnado autóctono destaca.
 - Maltrato verbal directo: el insulto es el estilo más habitual de maltrato que utilizan los que se autoperceben como agresores, siendo más propio del grupo mayoritario.

- Maltrato verbal indirecto: Persiste el grupo local como más habitual en este tipo de agresión.
- Exclusión social: El rechazo en el juego representa casi el doble en el alumnado inmigrante, mientras que es superior en el estudio en los autóctonos.
- Maltrato mixto: supone una situación similar en ambos sectores.

Reflexionando sobre los datos sobre victimización y agresión se coincide con Leiva (2009), quien afirma que, en opinión del profesorado, los alumnos más conflictivos no son precisamente los alumnos de origen inmigrante, sino que suelen ser alumnos con carencias en competencias sociales y en la regulación pacífica de conflictos, lo que supone un perjuicio para que el clima de las relaciones en la escuela sea positivo.

- l. Los resultados obtenidos, cuando se considera al alumnado como observador de los hechos violentos, son cercanos en los dos grupos, aunque se encuentran algunas diferencias de intensidad.
- m. Son espacios más habituales de escenas de maltrato los recreos, las entradas y salidas, y la clase cuando están solos, coincidiendo autóctonos e inmigrantes en sus respuestas.
- n. De las respuestas obtenidas de ambos sectores se puede desprender que los acosadores/as se inclinan por acciones colectivas, estando conformados los grupos agresores indistintamente por chicos y por chicos y chicas. Cuando los intimidadores realizan acciones individualmente suelen ser niños.
- ñ. No se observan diferencias sobre la percepción que se tiene de las acciones preventivas de la escuela y la intervención de los docentes.
- o. El comportamiento del alumnado, en general, ante el hecho violento muestra un alto compromiso, al intervenir positivamente entre los actores del conflicto para su superación; aunque se encuentra también un grupo colaborador en estas situaciones, más amplio en los autóctonos.

7. REFLEXIONES PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Fernández Batanero (2008) presenta la educación como un firme pilar en el que sustentar la integración de los colectivos inmigrantes, pues facilita la igualdad de oportunidades, el rechazo a las discriminaciones y, a la vez, aporta enriquecimiento cultural a todos.

«La intervención educativa hasta ahora se ha realizado más como formas de afrontar la complejidad organizativa de la enseñanza en aulas diversas que como modelos para afrontar la violencia racista o xenófoba» (Monks y otros (2010, 234). Se hace necesario profundizar en formas de funcionamiento y atención específicas que atiendan las dificultades atencionales de los alumnos de otras nacionalidades o grupos culturales minoritarios.

En la misma referencia se afirma más adelante que «la escuela pluricultural debe saber qué hacer al respecto cuando alguien es acosado, maltratado, excluido o ignorado y siente que lo sufre por ser de distinto origen cultural o de una minoría diferente a la mayoría de la población escolar» para lo que se hace «fundamental que las intervenciones y programas de prevención incluyan el bullying racista y/o xenófobo, porque parece tener un efecto específico sobre las víctimas que no se reconoce cuando se

indaga en el bullying ordinario», inclinándose por la atención directa y prioritaria a las víctimas cuando añade que «sabiendo el foco que origina la agresión, lo importante es atender a la víctima y modificar de inmediato la dinámica del acoso», pero sin «descuidarse la intervención psicoeducativa para reorientar la conducta perniciosa del agresor hacia otras más positivas para la convivencia, ni tampoco la intervención educativa dirigida a los espectadores para que les ayude a percibir estas situaciones como indeseables y puedan así desempeñar un papel adecuado para su prevención. (Monks y otros (2010, 247-248).

La posible fragmentación de la intervención que se puede observar en los comentarios anteriores, sin el olvido de víctimas y agresores en casos de gravedad de los conflictos, se puede resolver con la realización de acciones preventivas.

En este sentido, como se ha comentado anteriormente, es fundamental que la intervención se interese por la opción preventiva, que se interrogue sobre qué se puede hacer desde este punto de vista para que no surjan dificultades relacionales, anticipándose, a distintos niveles —desde la administración educativa, los servicios municipales y comunitarios, el centro y el aula—, con los procesos de trabajo más adecuados para la acogida, adaptación al medio, integración, adquisición del idioma, adaptación del currículum, y teniendo previstos los recursos materiales y humanos para la consecución de estos fines.

En cuanto a las atenciones del alumnado como grupo social, como conjunto afectado por las acciones negativas para la convivencia, en su totalidad, debe ser atendido, capacitado a través de la formación para la convivencia, pertrechado con el mejor equipaje para hacer frente a las dificultades relacionales y la resolución pacífica de los conflictos, y formado para que adquiera un estilo relacional positivo y de apoyo a los demás ante las dificultades que se puedan presentar. En el trabajo en grupo se hace necesario no realizar diferenciación entre los distintos sujetos intervinientes en los conflictos, pues el hacerlo supondría una etiquetación que se podría entender como discriminación.

Existen materiales que pueden servir de apoyo a las exigencias del proyecto a desarrollar en el centro escolar y, entre éstos, se cuenta con «la maleta intercultural» (Olías, 2002), «movimiento de colores: las migraciones» (Fernández Batanero, 2008) o el proyecto «Caleidoscopio» (Santana, 2009), así como es de interés la dirección <http://www.aulaintercultural.org>,

La intervención, siempre adaptada a las peculiaridades del centro, el alumnado y su contexto, se debe configurar con distintos programas o estrategias:

Plan de acogida: la organización de aula tiene que permitir la formación de grupos heterogéneos cooperativos, aunque sólo sea para facilitar las relaciones entre el alumnado. La configuración del grupo puede ser establecida tras un debate entre alumnado y tutor/a. Se sugiere que se forme con alumnos y alumnas, con distinto nivel en el estudio, con habilidades relacionales y conversacionales, incluyendo alumnado inmigrante, si ya lo hubiere en el aula.

El grupo-aula acordará la realización de actividades informativas sobre la procedencia del compañero/a a integrar. Pueden ser significativas las actividades relacionadas con la geografía —localización, ciudades importantes, localidad de procedencia, clima, flora y fauna— con aportación de mapas y fotografías, la música, la pintura, la alimentación... entre otras.

Relaciones con la familia: a través de servicios externos educativos, municipales, comunitarios o asociaciones colaboradoras facilitar la integración de las familias en las actividades que se oferten en el centro o su entorno (Asociaciones de madres y padres de alumnado, escuelas de padres, clases de idioma, actividades de colaboración con la escuela —actividades curriculares, complementarias, extraescolares—).

Actividad de aula: Los compañeros procedentes de otras nacionalidades despiertan en el alumnado autóctono el interés por las diferencias culturales, buscando lo exótico, lo distinto, lo diferente, no existiendo habitualmente rechazos y existiendo una buena acogida. Esta actitud debe ser aprovechada por el profesorado para trabajar la acción integradora en el grupo. Esto es fácil cuando se desarrolla actividad cooperativa, en la que todos puedan aportar ideas y pensamientos propios, a la vez que se participa en la resolución de la misma.

Actitud del profesorado: no es suficiente con la acción desarrollada por la tutoría del grupo, es conveniente que todo el equipo docente tenga un mismo posicionamiento en relación al tratamiento integrador sobre este alumnado. El tutor/a, como coordinador/a del grupo de profesionales que interviene en el aula debe asegurar la intervención en este sentido, facilitando la coordinación en breves reuniones en las que proponer y acordar los fundamentos del comportamiento del profesorado, así como aportar líneas de intervención conjunta y momentos de reflexión y evaluación de la intervención.

Se hace necesario presentar lo diferente —el aspecto físico, la religión, las costumbres...— como un elemento más de la riqueza que aporta la diversidad cultural. La información por parte de los docentes debe transferir la idea de que las diferencias culturales y religiosas son enriquecedoras recíprocamente, impulsando el respeto entre todos. Cuando surja el momento, ejemplificar con motivos de todas las culturas, proponer y colocar en los paneles informativos del aula autores, lecturas, poemas de distinta procedencia, en los que se presenten la pluralidad y las coincidencias de la diversidad cultural.

El centro: debe estar preparado para recibir alumnado procedente de los diversos países que aportan ciudadanos a nuestro entorno. Se debe disponer del sistema de acogida en lo referente a las acciones que se deben desarrollar a nivel de centro, en las que se dé cuenta de la información necesaria sobre horarios, materiales, servicios, aula matinal y actividades de tarde; así como las atenciones que se le van a prestar al alumnado en caso de necesidad de aprendizaje del idioma (para la comunicación con la familia tal vez sea necesaria la intervención de mediadores interculturales). Se hace inevitable establecer normas de convivencia en las que, desde la participación, el debate, la reflexión y el consenso, quede diseñado el comportamiento que se debe tener para fomentar una convivencia pacífica e integradora. En éstas deben quedar establecidos los fundamentos para las relaciones con el alumnado inmigrante. Por otra parte, se pueden realizar campañas en las que se difundan mensajes que positiven los valores de la diversidad, como las interrelaciones amigables, la riqueza que ofrece la diferencia, la presencia de costumbres coincidentes, parecidas y diferentes, así como el valor de su intercambio.

El currículum: se ha comentado sobre la actitud del profesorado en relación a las ejemplificaciones que realiza cuando lo admite el trabajo curricular de aula. Se ha comentado sobre la positividad del trabajo cooperativo. Pero son muchas las actividades en las que se puede promover la participación de las distintas culturas como elemento motivador, como, por ejemplo, colaborando en propuestas de juegos en los que partici-

pe la familia en su realización y explicaciones, o colaborando en el diseño y organización de las actividades complementarias y, posteriormente, en su desarrollo (excursiones, conmemoraciones, visitas culturales, fiestas, desayunos...).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M.; Cabrera F.; Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1999). «Diversidad y multiculturalidad». *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 277-319.
- Defensor del Pueblo (2000): *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Essomba, M.A. (2007). «Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural». En J.L. Álvarez, y L. Batanaz, *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 177-211.
- Fernández, J.M. (Dir.) (2008): *Movimientos de colores: las migraciones*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- FETE-UGT: <http://www.aulaintercultural.org/> (Consultada el día 13/01/2011)
- Jordán, J.A. (1999). «El profesorado ante la educación intercultural». En M.A. Essomba (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 65-73.
- Leiva, J. (2007). «Los conflictos escolares en los escenarios educativos de diversidad cultural», *Cooperación Educativa*, 85, 7-10.
- Leiva, J.J. (2009): «Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural». *Educación y Diversidad*, 3 (2009), 107-149.
- Lera, M.J.; Olías, F.; Sánchez, V.; Rodríguez, R.M.; Martins, J.C.; Restelli, S.; Pérez, C.; García, J.F.; Prech, V. y Drysdale, L. (2002): «La maleta intercultural. Un estudio Europeo sobre la interculturalidad en la Educación Secundaria». En F. Olías (Dir.). *La maleta intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía (Versión digital).
- Monks, C.P., Ortega, R. y Rodríguez, A.J. (2008): «Peer-victimization in multicultural schools in Spain and England». *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 507-535.
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A.J. (2010): «Sociedades pluriculturales y violencia escolar racista». En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 233-250.
- Olías, F. (Dir.) (2002). *La maleta intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía (Versión digital).
- Santana, I. (Dir.) (2009): *Caleidoscopio. Oportunidades para la construcción de una convivencia intercultural*. Huelva: Diputación Provincial y Junta de Andalucía.

Correspondencia: José Antonio Ávila Fernández. Universidad de Huelva, avda. 3 de Marzo, s/n. 21007 Huelva. España. E-mail: jaavila@dedu.uhu.es. Teléfono personal 686400591.

Manuel Monescillo Palomo en su dilatada carrera docente tiene experiencia en distintos niveles educativos, en educación primaria como maestro, en educación secundaria como orientador y, actualmente, es profesor titular de la Universidad de Huelva, adscrito al área de MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Participa en numerosos congresos y actividades formativas del profesorado no universitario. Coordina el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y es docente del Máster en Educación Intercultural de la Universidad de Huelva.

Universidad de Huelva, avda. 3 de Marzo, s/n. 21007 Huelva. España. E-mail: mones@dedu.uhu.es.

José Antonio Ávila Fernández es maestro y psicopedagogo. Es responsable del área de compensatoria en el EOE Punta Umbría de Huelva y profesor asociado de la Universidad de Huelva, adscrito al área de MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es miembro del Grupo de Investigación en Orientación Educativa.

Dedicó parte de su experiencia profesional a la formación permanente coordinando el Centro de Profesorado de Huelva. Universidad de Huelva, avda. 3 de Marzo, s/n. 21007 Huelva. España. E-mail: jaavila@dedu.uhu.es.

Miguel López Girón su experiencia docente se ha desarrollado en la escuela primaria, en la que ha estado comprometido en tareas directivas gran parte de su vida profesional. Ha desarrollado junto a otros compañeros diversos proyectos para la mejora de la Escuela, como «Proyecto de Convivencia», «Proyecto Intercultural: un Castillo de Colores» y ha impulsado actividades de innovación educativa relacionadas con la biblioteca escolar, educación compensatoria e informática. Actualmente se inicia en tareas de orientación en el IES Doñana de Almonte (Huelva).

Trabaja en el IES Doñana. Almonte (Huelva). Avda. de la Juventud, s/n. E-mail: miguelg@telefonica.net.