

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACION PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2012/2013

Análisis de la adaptación psicosocial de un grupo de
preadolescentes en su contexto de aculturación



Autor: Pedro Pando Barquín

Directora: Elena Briones Pérez

Fecha: 8 de Enero de 2013

Vº Bº DIRECTORA

Vº Bº AUTOR

INDICE

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿QUÉ ES LA ACULTURACIÓN?

2.1.1. *Modelo Bidimensional de la Aculturación*

2.2. ENTENDIENDO LA ACULTURACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

2.2.1. *Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)*

2.2.2. *Actitudes de aculturación en el ámbito educativo*

2.3. RELACIÓN ENTRE LA ACULTURACIÓN Y LA ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL

2.4. CÓMO SUPERAR LAS DIFICULTADES CON LAS NUEVAS OPORTUNIDADES

3. ESTUDIO

3.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y ANÁLISIS DAFO

3.1.1. *Fortalezas y Debilidades*

3.1.2. *Oportunidades y Amenazas*

3.2. MÉTODO

3.2.1. *Centro y participantes*

3.2.2. *Instrumentos de evaluación*

3.2.3. *Procedimiento*

3.3. RESULTADOS

3.3.1. *Entrevista a los alumnos*

3.3.2. *Entrevista a los profesores*

4. CONCLUSIONES

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO 1. *Escala VIA de Ryder, Alder y Paulhus (2002), tomada y adaptada de Briones, 2010.*

ANEXO 2. *Solicitud del permiso a las familias para la participación de sus hijos.*

RESUMEN

La llegada de alumnado inmigrante está vista como un elemento cultural positivo pero en la práctica puede llegar a generar conflictos. Por este motivo, se ha realizado una revisión de literatura especializada y un estudio sustentado en una serie de herramientas de análisis cualitativo con el fin de: reconocer y analizar factores personales, educativos y sociales que influyen en los procesos de aculturación y adaptación psicosocial de los preadolescentes en su contexto escolar. A partir de dicho análisis se presentan algunas sugerencias para fomentar la igualdad de oportunidades y una convivencia positiva en una escuela intercultural.

PALABRAS CLAVE:

Aculturación, adaptación psicosocial, Alumnado inmigrante, análisis cualitativo, conflictos, escuela intercultural, preadolescentes, oportunidades,

ABSTRACT

The arrival of immigrant pupils is seen as a positive cultural element. However, in practice it may generate some conflicts. In this regards, a revision of specialized literature has been realized and also it was supported with a study based on a series of qualitative analytical tools with the purpose of recognizing and analyzing personal, educational and social factors that have influences on the acculturation and psychological processes of preadolescents inside their scholar context. Besides this analysis, some suggestions have been presented to encourage equal opportunities and a positive cohabitation on an intercultural school.

KEY WORDS:

Acculturation, analytical tools, conflicts, immigrant pupils, intercultural school, opportunities, preadolescence, psychological adaptation.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El punto de partida de este Trabajo Fin de Grado (TFG) es la constancia de la multitud de culturas presentes en el ámbito escolar. En los últimos 10 años el incremento de los inmigrantes residentes en la Comunidad Autónoma de Cantabria ha sido de un 330% (de unos 8661 a unos 37457) según el último estudio del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012). Esto se considera un elemento de riqueza y posibilidades sociales, pero la escuela en ocasiones puede presentar una flexibilidad reducida para beneficiarse de este contacto intercultural.

La escuela es uno de los lugares más importantes del proceso de socialización pero al igual que los jóvenes, puede presentar problemas de adaptación y atención a las necesidades. Por ello, la llegada de estudiantes extranjeros es un elemento cultural positivo pero en la práctica puede llegar a generar conflictos.

Mi trabajo continuo con los alumnos en el Programa de Apoyo y Refuerzo Educativo (P.A.R.E.) y la percepción de la situación de riesgo de alguno de ellos, ha sido fundamental para emprender la realización de este trabajo e intentar, en la medida de lo posible, reconocer que inquietudes y problemáticas aparecen en su día a día para así, comprender su situación y proponer algunas sugerencias para mejorarla. Se abordará el análisis de la situación de estos estudiantes en tres niveles o esferas vitales del alumno: personal, educativa y social, pues según Zlovira (2004, citado en Pumares, Navas y Sánchez, 2007) estas condicionan su proceso de aculturación. En este sentido, Pumares *et al.* (2007) articulan una serie de esferas vitales (ámbitos) que explicaremos en el marco teórico y de las que nos ayudaremos a lo largo del trabajo cualitativo realizado.

En consonancia, a nivel personal el preadolescente experimenta una serie de cambios derivados de su procedencia cultural, tiempo de residencia, procesos asociados a su etapa evolutiva, etc. Por otro lado, a nivel educativo y social los cambios se refieren al contacto con personas de otras culturas, al contexto escolar, el apoyo social, etc. Todos estos condicionantes repercuten

en las posibilidades de creación de un contexto multicultural satisfactorio para todos los grupos implicados.

Así, el alcance de este TFG está en profundizar en algunas de las características personales, educativas y sociales del preadolescente que promueven su adaptación psicosocial y aculturación dentro del centro escolar.

Para conseguir este objetivo, se realiza una revisión teórica sobre dos conceptos clave: aculturación psicológica y adaptación psicosocial, así como la relación entre ambos. Tendremos también en cuenta las aportaciones realizadas desde la Psicología Positiva y el concepto de Escuela Intercultural precisado por Essomba (1999) en la propuesta de medidas que permitan el aprovechamiento de las oportunidades que surgen en los contextos multiculturales.

Además, se profundizará en esta temática mediante un estudio cualitativo. En este estudio, se analizará la información recogida de un grupo de preadolescentes y de sus maestros que se encuentran en un contexto de aculturación. El análisis de esta información permitirá comprender en mayor medida la situación real de este grupo de jóvenes (y docentes) y algunas características de la sociedad en la que viven.

El trabajo tendrá por tanto como prioridad, reconocer los pros y los contras que aparecen en el proceso de socialización (aculturación y adaptación psicosocial) y posteriormente, presentar unas conclusiones en las que se reconozca el papel de los implicados en el éxito de su aculturación.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se explican los pilares sobre los que se sostiene este TFG. En las siguientes líneas, explicaremos una serie de conceptos clave: la aculturación, que surge con el contacto multicultural característico de muchos centros escolares; la relación existente entre adaptación psicosocial y aculturación, estrechamente ligadas; y la superación y el aprovechamiento de las oportunidades en estos contextos de aculturación.

2.1. ¿QUÉ ES LA ACULTURACIÓN?

Una de las primeras definiciones de aculturación surge de la Antropología de mano de Redfield, Linton y Herskovits (1936, citado en Briones, 2010) que lo define como el conjunto de fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los subsecuentes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos.

Más adelante, esta definición destinada a reconocer los cambios sociales producidos en los contextos de aculturación, pasó a interesarse también por los cambios personales. De esta forma, nació el término de 'Aculturación Psicológica'. Este concepto aparece definido por Graves (1967, citado en Pumares *et al.*, 2007) quién señala que el proceso de aculturación, además de colectivo y social, se produce en un entorno más personal, es decir, implica cambios de actitud, comportamientos, modos de vida, valores e identidad, entre otros. Comenzamos a entender como la aculturación implica algo más que un cambio sociocultural.

A partir de aquí, diversos autores comienzan a formalizar sus propias definiciones considerando los resultados de sus estudios empíricos y proponen modelos teóricos de aculturación. John W. Berry llevó a cabo trabajos en lugares tan dispersos como Australia, India y Canadá (1970, 1974 y 1984) y propuso una definición de aculturación psicológica en la que, al contrario que otros autores, defiende que ésta genera cambios tanto en el individuo como en la sociedad de ambas culturas (la minoritaria o inmigrante y la mayoritaria o sociedad de residencia).

Berry (1990) define aculturación, por tanto, como el proceso mediante el cual las personas cambian, siendo influidas por el contacto con otra cultura, y que participan en los cambios generales de su propia cultura. Además, este autor formula el Modelo Bidimensional de Aculturación (1990) como reacción al Modelo Unidimensional propuesto por Gordon (1964, citado en Navas *et al.*, 2004), donde se defendía que únicamente la cultura minoritaria pasaba por un proceso de aculturación (de cambio). En el Modelo Bidimensional se recoge

que todas las culturas en contacto pasan por un proceso de cambio, aunque suponen que el mayor esfuerzo es el realizado por las minoritarias.

2.1.1. Modelo Bidimensional de la Aculturación

Este modelo se apoya en el estudio de las respuestas dadas a dos preguntas contestadas desde el punto de vista del inmigrante o de la persona procedente de la cultura minoritaria:

1. ¿Hasta qué punto considero valioso mantener mi identidad cultural y las costumbres de mi lugar de origen?
2. ¿Hasta qué punto tiene valor para mí establecer relaciones con la sociedad en la que vivo actualmente?

La respuesta a estas dos preguntas dará cuatro posibles resultados (Sí/Sí, Sí/No, No/Sí, No/No) que estarán en relación con las siguientes orientaciones de aculturación que exponen Berry (1990):

- Integración: Cuando se responde 'Sí' a ambas preguntas, las personas mantienen su identidad cultural y sus costumbres y disfrutan de las relaciones que establecen con la sociedad dominante. Es decir, adoptan aspectos de ambas culturas.

- Asimilación: Cuando se responde 'No' a la primera pregunta y 'Sí' a la segunda, los procesos de aculturación dan como resultado una situación de reconocimiento de la cultura mayoritaria dejando de lado o valorando en menor medida la cultura de origen.

- Separación: Cuando se responde 'Sí' a la primera pregunta y 'No' a la segunda, las personas valoran positivamente la pertenencia a su grupo y mantienen su identidad cultural y sus costumbres pero no desarrollan relaciones con el resto de grupos. Es decir, se aíslan de las demás culturas.

- Marginación: Se produce cuando la respuesta a ambas preguntas es 'No'. Las personas no se sienten identificadas con ningún grupo, no tienen relación con el mayoritario y tampoco tienen clara su identidad cultural. Se da lugar a una situación de indefinición.

Navas *et al.* (2004) proponen un esquema que sintetiza esta coyuntura y que facilitará en gran medida su comprensión (véase Figura 1).

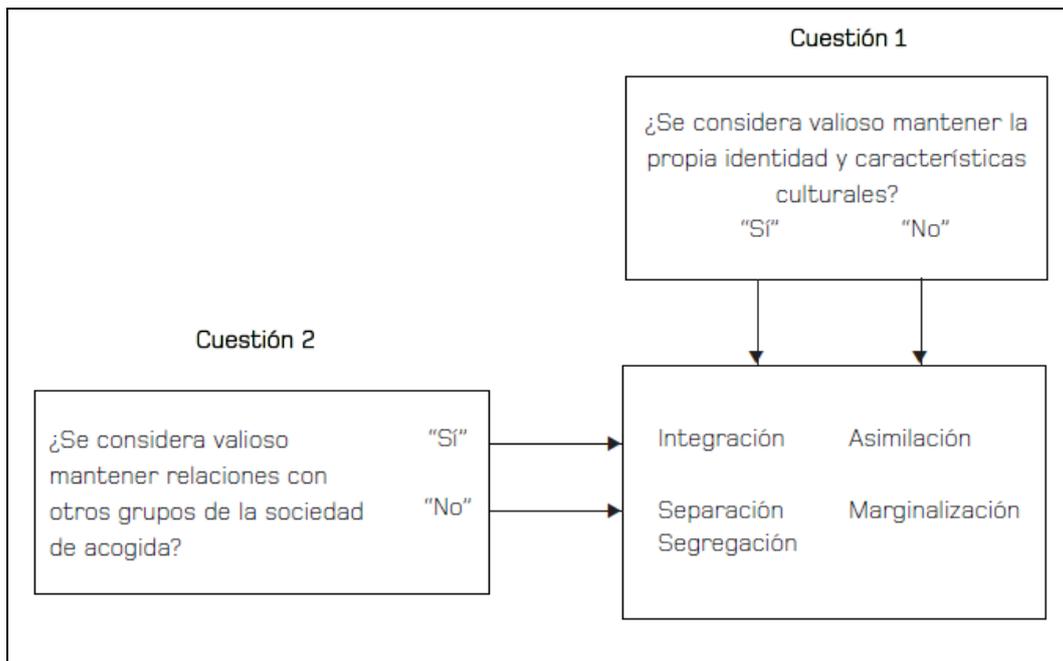


Figura 1. Estrategias o actitudes de aculturación del Modelo Bidimensional de Berry (Figura tomada de Navas *et al.*, 2004, p. 43)

2.2. ENTENDIENDO LA ACULTURACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Para comprender la realidad de los preadolescentes que afrontan su adaptación psicosocial parece necesario identificar dónde y cómo se producen los cambios propios de su aculturación. Un modelo teórico que permite analizar los ámbitos referentes a las esferas vitales de los preadolescentes y la influencia que tienen en su proceso de aculturación es el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) de Navas y colaboradores (2004). Además, este modelo resulta muy interesante dado que se ha desarrollado y formulado en el contexto español.

2.2.1. Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)

Este modelo es una aproximación del modelo de Berry (1990) por lo que revisaremos los dos aspectos más novedosos que presenta y que creemos importantes para comprender el proceso de aculturación en los preadolescentes.

Una de las aportaciones es la diferenciación entre el plano ideal y el real en la orientación de aculturación de los grupos:

- Plano ideal: en el caso del grupo minoritario será la opción preferida para realizar la aculturación y en el caso del mayoritario la orientación que les gustaría que tomaran los inmigrantes.

- Plano real: hablamos de las actitudes de aculturación llevadas a cabo por el grupo minoritario y la percepción de éstas por parte de la sociedad autóctona.

Podemos definir por tanto, el plano ideal como la preferencia de cada uno de los grupos por una actitud de aculturación determinada llevada a cabo por el grupo minoritario; y el plano real, como la actitud de aculturación real que ha llevado a cabo la cultura minoritaria y ha percibido la autóctona.

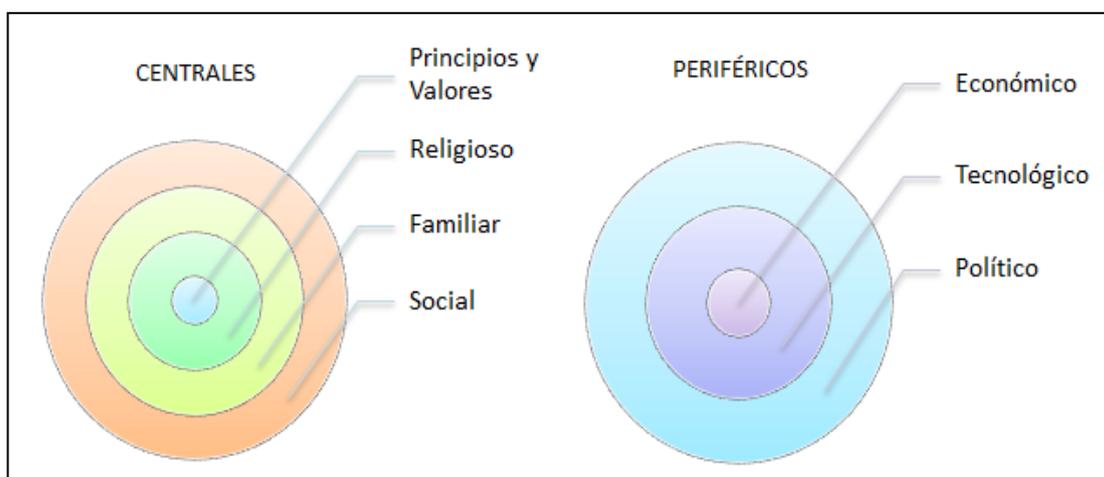


Figura 2. Representación gráfica de las esferas vitales según el MAAR de Navas *et al.* (2004).

Otra contribución relevante del modelo, es que los autores también proponen siete ámbitos referidos a las distintas esferas vitales, desde los más alejados (periféricos) al desarrollo de la persona a los más cercanos (centrales) (véase Figura 2). De manera resumida se presentan de la siguiente forma:

- Los ámbitos periféricos (político, tecnológico y económico) tienen menor influencia en el desarrollo de la persona y suele existir un mayor consenso en ellos. Este consenso es debido a que todas las personas quieren tener un sistema político que satisfaga necesidades básicas, una situación laboral estable, unos ingresos adecuados, etc. que mejoren sus condiciones de vida. Por ello, en estos ámbitos la actitud de aculturación se acerca mucho más a la

asimilación por parte de los inmigrantes para así conseguir los mismos beneficios que la sociedad mayoritaria.

- Un ámbito intermedio, es el denominado como social, referido a las relaciones que se realicen en la ciudad, barrio, centros educativos, etc.

- En los ámbitos centrales (familiar, religioso, principios y valores), se suele producir un menor acuerdo y es en éstos donde pueden existir un número más alto de conflictos. Las personas con frecuencia prefieren mantener sus creencias, principios e ideologías culturales antes que adoptar las de la sociedad de acogida. La actitud de aculturación que llevan a cabo en mayor medida es la separación. Por el contrario, la sociedad mayoritaria suele preferir que los inmigrantes (o pertenecientes a grupos minoritarios) adopten orientaciones de asimilación o de integración, y pueden surgir conflictos, dado que estas estrategias no son compatibles con la de separación, preferida por los grupos minoritarios.

Las actitudes no son inamovibles ni lineales, sino que además de ser complejas son relativas. Es decir, son complejas porque a lo largo del proceso de aculturación se puede mantener más de una actitud a la vez y relativas porque dependiendo de la esfera vital se opta por una actitud u otra (p.ej. en el ámbito tecnológico se puede optar por emplear las mismas herramientas que los autóctonos –asimilación– y en el religioso mantener las creencias propias de la cultura de origen –separación–; véase Figura 3).

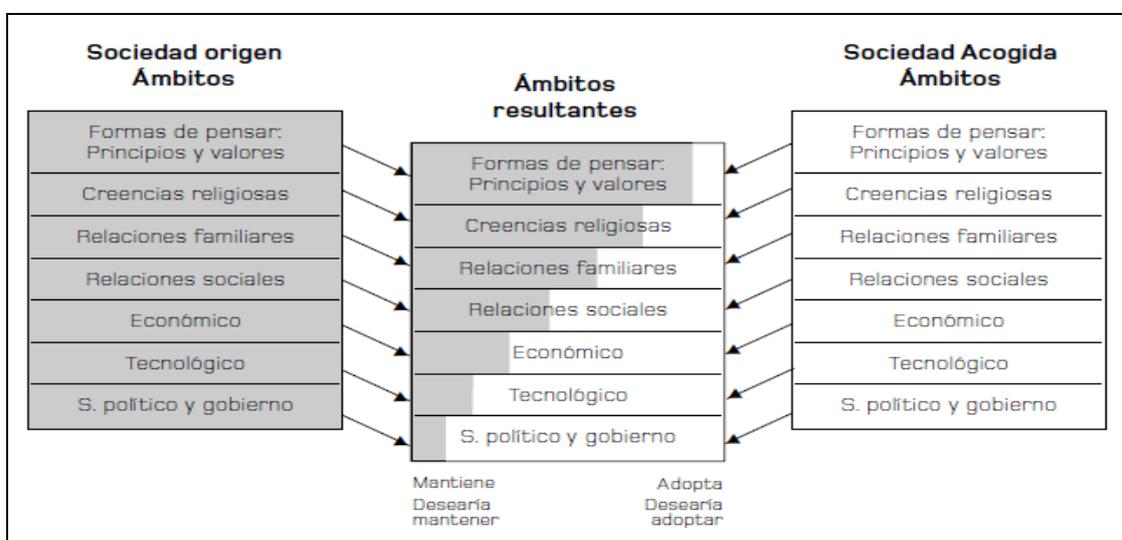


Figura 3. Proceso de aculturación de la persona inmigrante y autóctona en relación a los diferentes ámbitos (tomado de Navas *et al.* 2004, p. 51).

2.2.2. Actitudes de aculturación en el ámbito educativo

Pumares, Navas y Sánchez en 2007 realizaron un estudio sobre los agentes sociales y su actitud de aculturación en los diferentes ámbitos. Tomaremos el ámbito social, antes también definido como ámbito intermedio, y observaremos las orientaciones de aculturación que pueden adoptar el contexto educativo y como puede afectarle a los alumnos:

- Integración: La escuela se desarrolla como un espacio intercultural, de intercambio y de discusión de valores, que integra la cuestión de las diferencias culturales y el respeto. Esta orientación, abierta y tolerante a las distintas culturas propiciará que el menor se sienta cómodo con sus orígenes a la vez que aceptado por los demás, lo que le acercará a la sociedad mayoritaria.

- Asimilación: La escuela es difusor de valores de la sociedad receptora que adopta un papel homogeneizador y aglutinante. Los ámbitos periféricos reciben un carácter arbitrario y se evita la segregación siempre que es posible. Esto implica que la tolerancia hacia las diferencias culturales es baja y que el alumno puede participar y ser atendido en sus actividades educativas como uno más, pero no tiene la posibilidad de desarrollar sus creencias culturales dentro del centro.

- Separación/Segregación: La escuela deja de lado las costumbres y las culturas delegándolas a otras instituciones, al margen del currículum. Se basa en un currículum único que no atiende a la diversidad. La posibilidad de que aparezcan conflictos es constante. La tolerancia es baja lo que implica que el alumno a pesar de tener acceso al centro está condicionado a seguir las pautas globales. A diferencia de la asimilación se opta por segregar (separar en otro grupo) al alumnado inmigrante si aparecen conflictos culturales lo que interfiere en su adaptación a la sociedad de acogida.

- Marginación/Exclusión: En la escuela aparecen clases específicas para hijos de inmigrantes hasta que éstos consigan los conocimientos suficientes para no retrasar el ritmo normal de los demás alumnos. La tolerancia es ínfima y se opta por excluir de la vida escolar a los alumnos inmigrantes lo que implica que su adaptación a la sociedad es mucho más difícil debido al bajo contacto intergrupar.

Por tanto, las posturas que adopte la escuela afectarán al menor, pues facilitará o dificultará que éste explore y manifieste su conformidad con su cultura y con la cultura de acogida. También, puede provocar conflictos cuando el centro elija una estrategia que choque con la de los padres o el menor (p. ej. el uso del velo en lugares públicos ha dado lugar a controversias en las que el centro escogía una actitud de asimilación, separación o marginación).

En los estudios de Navas y sus colaboradores (2004, 2005, 2007, 2010) podemos observar como después de realizar una serie de encuestas, entrevistas y grupos de discusión, los resultados mostraban como actitud más utilizada tanto por minorías como por autóctonos y agentes sociales, la integración. Así, podemos entender que el proceso de aculturación en la mayoría de ocasiones va a ser favorable aunque, como vimos con anterioridad, dependerá del ámbito tratado y del grado de aceptación entre culturas. Estos autores han trabajado con distintos grupos minoritarios (magrebíes, rumanos, ecuatorianos, etc.) lo que da más valor a sus resultados.

2.3. RELACIÓN ENTRE ACULTURACIÓN Y ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL

El proceso de aculturación conlleva un episodio de adaptación psicosocial. Así, parece haber una asociación positiva entre el nivel de adaptación y unas actitudes más próximas a la integración y/o asimilación por parte de las culturas en contacto. Para relacionar estos dos conceptos tendremos en cuenta los estudios de Berry, Phinney, Sam y Vedder (2006) realizados a nivel internacional considerando 13 países, y también el de Briones (2010), realizado de manera longitudinal en varias muestras en España.

Antes de explicar la relación existente entre ambos y las variables que pueden condicionar la asociación positiva de la que hablamos, vamos a intentar exponer que entendemos por adaptación psicosocial.

Ward (1996, citado en Briones, 2010), concibe por adaptación psicosocial de las culturas minoritarias a la sociedad de residencia implica la adaptación a nivel psicológico (e.g. relativa a la satisfacción y al bienestar emocional) y la adaptación sociocultural, esta última, consistente en la adquisición de las habilidades cognitivas y conductuales apropiadas para manejarse en el nuevo

contexto. Por tanto, cuando hablamos de adaptación psicosocial nos estamos refiriendo a la satisfacción y bienestar de la persona con su vida en el país de residencia y al ajuste de sus habilidades y conductas a dicho contexto.

Berry y colaboradores (2006) observaron que a mayor tiempo de residencia mejor adaptación psicosocial y mayor desarrollo de unas actitudes de aculturación generadoras de satisfacción con el ambiente de interculturalidad. También contemplaron como otras variables demográficas pueden afectar en el proceso de adaptación psicosocial (la edad, el género, la religión, el estatus socioeconómico y personal de la familia, etc.). Los resultados se asemejaban a los del grupo adulto pero existe una adaptación ligeramente superior, lo que puede indicar que a edades más tempranas la adaptación es mejor.

En este sentido, el perfil de integración es el que mejores resultados presentó tanto a nivel psicológico como sociocultural puesto que los adolescentes mostraron un bienestar y una adaptación positivos hacia el contexto, la permanencia en el país y las relaciones con los demás. Por otro lado, el perfil étnico (actitud de separación) promovió una mejor adaptación psicológica y una peor adaptación sociocultural debido a que los jóvenes mantenían una fuerte pertenencia a su cultura, religión, etcétera y a una peor comprensión de la cultura mayoritaria. Este tipo de actitud aparece en más ocasiones en los adolescentes varones. Por otro lado, el perfil nacional (actitud de asimilación) generó una peor adaptación psicológica pero no existió una diferencia significativa en la adaptación sociocultural comparada con las otras actitudes, y se observó un cierto desapego hacia la cultura de origen y un acercamiento hacia la mayoritaria. Lo encontramos en mayor proporción en las adolescentes. Por último, el perfil difuso (actitud de marginación) generó dificultades de adaptación a todos los niveles ya que los adolescentes presentaron una peor adaptación psicológica y sociocultural.

Del estudio de Briones (2010) destacamos la relación de la actitud de integración con una mejor adaptación psicosocial. Es decir, los estudiantes que mantuvieron la orientación de integración presentaron mejor adaptación psicológica, pues informaron de mayor satisfacción con el país de residencia y mayor percepción de apoyo social, y por otra parte, menor estrés de

aculturación. Además, estos estudiantes con una orientación de integración presentaron la mejor adaptación social, pues estaban más satisfechos con el contexto académico y se sentían más competentes para relacionarse con personas de otras culturas. Por otra parte, en este mismo estudio, también se obtuvo que los estudiantes que no lograban identificarse con ninguno de los grupos en contacto (perfil difuso) presentaban una peor adaptación psicosocial.

En esta línea, también Zlobina, Basabe, Páez y Furnham (2006, citado en Briones, 2010) demostraron que cuando los inmigrantes mantenían relaciones cercanas y de apoyo con los autóctonos tenían menos dificultades en su adaptación. Por otro lado, el apoyo social percibido del grupo mayoritario y de las minorías como sostiene Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Jaakkola y Reuter (2006, citado en Briones, 2010), tiene un efecto muy positivo sobre el bienestar y la reducción del estrés en la adaptación psicológica.

Así, en los dos estudios revisados en este mismo apartado, comprobamos como la orientación de aculturación más elegida en todas las culturas y que da lugar a una mejor adaptación psicosocial, fue la de integración, parece que esta actitud propicia un mayor y mejor contacto cultural.

Un aspecto a tener también en cuenta, como señala Briones (2010) es el rol de los estudiantes autóctonos en este proceso de aculturación, pues se ha observado que son éstos los que perciben menos positivamente el contacto intergrupar (lo cual perjudica la socialización de ambos grupos). Es por ello, que esta autora propone la inversión en intervenciones dirigidas a adaptar las instituciones sociales, mejorar la receptividad de los autóctonos para contribuir positivamente en el proceso de aculturación y por tanto, en la adaptación de todos los estudiantes.

2.4. CÓMO SUPERAR LAS DIFICULTADES CON LAS NUEVAS OPORTUNIDADES.

Para responder a la premisa del enunciado, partiremos de dos aproximaciones teóricas relacionadas con el objeto de este TFG: el modelo de Escuela Intercultural y la Psicología Positiva.

El modelo de Escuela Intercultural desarrollado por Essomba (1999, 2003) expone que es necesario construir y reconstruir el modelo educativo teniendo presentes las problemáticas no sólo del centro sino también de la

sociedad. Por ello, hace especial hincapié en la necesidad de solventar la situación de desventaja de las familias inmigrantes. Un primer paso para ello, como señala Savater (1997) es que la escuela fomente la democracia y elimine las discriminaciones tanto a nivel social como cultural. Para que esto se plasme, se debe conseguir una educación plural que dé lugar a mayor tolerancia y oportunidades.

Desde el ideal de escuela intercultural (Essomba, 1999) se busca una escuela para todos y de la que todos salgan con una serie de valores democráticos que mejoren la convivencia y la adaptación. Aun teniendo clara la necesidad de esos valores democráticos, Bach (2003, citado en Essomba, 2003) dice que además, esta escuela debe apostar por el intercambio como base para el entendimiento, a partir del autoconocimiento y la autocrítica. Si nos conocemos y conocemos a los demás, el proceso de socialización puede ser más atractivo y enriquecedor. Balaguer (1996) también apuesta por el diálogo como herramienta fundamental.

A partir de aquí, el concepto de escuela intercultural puede vincularse con las aproximaciones teóricas de la Psicología Positiva, dado que ambas consideran necesario potenciar las oportunidades y fortalezas humanas ante las amenazas y debilidades. Este punto de vista es expuesto por Seligman (citado en Giménez, Hervás y Vázquez, 2010), el cual mantiene que la Psicología y la Educación deben superar el enfoque tradicional centrado más en el análisis de los déficits y las fragilidades humanas que en la exploración y promoción de tales capacidades. Refiriéndonos a la adaptación psicosocial y a la aculturación, observamos como en la mayoría de casos las culturas minoritarias son vistas desde el punto de vista del déficit y no de las oportunidades (Essomba, 2003).

Parece por tanto conveniente, una simbiosis entre lo positivo y lo negativo que traiga consigo un cambio de mentalidad ante las adversidades y favorezca una percepción de las mismas que genere oportunidades. Además, desde el punto de vista del estudio en el contexto escolar, como señalan Arguedas y Jiménez (citado en Giménez *et al.*, 2010), los profesores tienen que ver al alumno no como una fuente de problemas, sino como un valioso recurso en proceso de desarrollo.

3. ESTUDIO

3.1. OBJETIVO DEL ESTUDIO Y ANÁLISIS DAFO

Asumimos como objetivo principal del estudio cualitativo presentado en este TFG: analizar la situación de un grupo de preadolescentes en relación a su adaptación, a su contexto socioeducativo y a sus actitudes de aculturación con el fin de reconocerlas y comprenderlas.

En primer lugar, se trata de detectar cual es su aproximación de aculturación (valoración de la propia cultura y la mayoritaria) y en segundo lugar, analizar cuáles son los obstáculos que le impiden promocionar y cuáles los elementos que promueven su bienestar. Hemos tenido en cuenta las orientaciones de Gibbs (2012) sobre el análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa para llevar a cabo el estudio y el análisis de la información.

Por tanto, mediante sus respuestas a la adaptación utilizada del *Vancouver Index of Acculturation* (VIA, Ryder, Alder y Paulhus, 2002), intentaremos esbozar la situación de aculturación que viven los estudiantes inmigrantes y nativos que participaron. También realizamos entrevistas a estos estudiantes y a tres de sus docentes (uno de ellos el director del centro) donde se formulan una serie de preguntas relacionadas con el objetivo del estudio. Esta batería de preguntas nos permitirá realizar el análisis DAFO o FODA (en los países latinoamericanos se utiliza la segunda acepción), con el objeto de ponerle cara a algunas de las influencias que dan lugar a un mayor o menor nivel de inclusión y adaptación por parte de los preadolescentes.

En definitiva, como expusimos en el marco teórico, intentaremos analizar y comprender mediante estos análisis dos aspectos fundamentales:

1. Su aculturación: mediante las preguntas extraídas del VIA y valoradas partiendo de los modelos de aculturación explicados en el marco teórico.
2. La adaptación psicosocial de los participantes en su contexto, atendiendo a tres niveles:
 - Personal: centrado en el propio adolescente.
 - Psicosocial: analizando su relación con los demás.

- Contextual: para conocer las características del entorno y de las relaciones del preadolescente con éste.

Parece relevante detenernos a presentar brevemente las características de la herramienta que será empleada para proponer las preguntas de las entrevistas y el análisis de las respuestas. El análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) fue desarrollado a finales de la década de 1960, por un grupo de profesores del *Harvard Business School* (Learned, Christiansen, Andrews y Guth, 1965; Andrews, 1971) con la intención de crear una herramienta de análisis empresarial. Esta herramienta de análisis, nacida dentro de este ámbito, se ha convertido en una técnica imprescindible para el diagnóstico de cualquier situación. En el ámbito de la Educación, Trujillo (2010), plantea su aplicación en las TIC, en la formación docente, en el proyecto educativo, etc. y sostiene que es una herramienta de fácil uso y muy potente. Además, tiene posibilidades tanto a nivel personal como del entorno, aspecto que nos aporta mayor riqueza a nuestro trabajo (véase Figura 4).



Figura 4. Presentación esquemática del análisis DAFO

Para formular las preguntas de las entrevistas, primero debemos describir cada uno de los elementos del análisis cualitativo (DAFO) contextualizándolos en el contexto escolar. Así, en nuestro estudio se analizarán tanto las debilidades y fortalezas (interno/personal) como las amenazas y oportunidades

(externas/contexto) del alumno en su proceso de aculturación y adaptación (véase Tabla 1). Una aproximación similar realizaremos con los profesores que se encuentran a cargo de estos preadolescentes. Intentaremos observar que debilidades y fortalezas tienen como docentes y que oportunidades y amenazas se encuentran en el ámbito educativo y social actual que inciden en la adaptación psicosocial del alumnado según sus opiniones.

Tabla 1. Descripción de los elementos que integra un análisis DAFO adaptados al objetivo del estudio.

<p>Fortalezas: Elementos internos positivos que nos dan una ventaja sobre los demás y que nos ayudan en la consecución de metas, en la adaptación en un contexto de aculturación.</p>
<p>Debilidades: Elementos internos que dificultan la adaptación del alumno y limitan sus capacidades de relación y consecución de metas.</p>
<p>Amenazas: Situaciones externas, ajenas a la persona que dificultan la adaptación en un contexto de aculturación.</p>
<p>Oportunidades: Situaciones externas, superiores a las posibilidades de actuación del individuo que favorecen la adaptación, la convivencia y la relación con los demás.</p>

3.1.2. Fortalezas y debilidades

El estudio de las fortalezas humanas desde la Psicología Positiva ofrece un contexto potencialmente útil para conocer los aspectos y cualidades efectivas de los jóvenes, pues apuesta por un modelo de intervención centrado en las potencialidades frente al déficit (Peterson y Seligman, 2004, citado en Giménez *et al.*, 2010).

Desde tiempos inmemorables, la Psicología ha tratado las posibilidades humanas y le ha dado relativa importancia en el ámbito educativo y social pero en general, ha centrado más sus esfuerzos en el análisis de los déficits y

fragilidades que en la exploración y promoción de tales posibilidades (Seligman, 2003, citado en Giménez *et al.*, 2010).

Este marco teórico nos lleva a tomar como claves, las virtudes de los alumnos y de su contexto (profesores, familias), y propicia una visión mucho más rentable de las posibilidades cómo un elemento enriquecedor. Haciendo alusión a las palabras de Sheldon y Elliot (1999, citado en Giménez *et al.*, 2010), el reconocimiento de las fortalezas personales puede tener además, un papel fundamental en el asentamiento de la identidad y de la autoestima.

Aunque las fortalezas son un elemento de análisis importante en este estudio, no es el único. También tendremos en cuenta que junto con las posibilidades internas del alumno coexisten otros elementos negativos: sus debilidades. Será esencial detectarlas y considerarlas para mejorar su adaptación.

Si tenemos en cuenta el concepto de resiliencia y que las situaciones por las que ha pasado el menor formarán parte de él, tenemos que conseguir que estas debilidades supongan oportunidades que aumenten el elemento positivo. Es decir, entenderlas y favorecer un aprendizaje que proporcione herramientas para afrontarlas y enriquecerse personalmente. Si conseguimos esto, habremos dado un gran paso adelante para su futuro. A menudo, fortalezas y debilidades son elementos antagonistas pero lo tomaremos todo desde un punto de vista que nos permita mejorar las condiciones de adaptación del preadolescente.

3.1.3. Oportunidades y Amenazas

Al igual que las fortalezas, las oportunidades van a promover situaciones que mejoren los momentos vividos. Es decir, la consideración de este factor externo favorecerá el estudio de una manera positiva pues permitirá buscar una mejor gestión de la actividad y, en nuestro caso, de la adaptación.

¿Cómo detectamos las oportunidades? Debemos atender a las posibilidades que nos ofrecen y el margen de mejora que proponen. Un mayor nivel económico, una mejor y mayor disponibilidad de las familias, un nuevo plan o proyecto, etc.; pueden favorecer notablemente el comportamiento del

joven ofreciendo opciones para la adquisición o mejora de habilidades y/o proporcionando un ambiente mucho más adecuado para la adaptación.

Una vez expuestas las posibilidades que ofrece este elemento de análisis, podemos entender por qué lo consideramos como positivo y externo. Es positivo, dado que favorece al joven y le ofrece vías para su desarrollo; y es externo, porque no tendrá poder sobre ello sino que viene dado de fuera. Es decir, al contrario que las fortalezas y debilidades, las oportunidades (y amenazas) son elementos que tienen lugar dentro del área de acción de la persona pero son ofrecidas por la comunidad, sociedad, etc., y dado su efecto directo o indirecto, tendrán una estrecha relación con los factores internos.

La persona y su entorno deben poder comprender estas oportunidades que se les presentan y aprovecharlas, de tal forma que consigan mejoras en su adaptación psicosocial.

Como los procesos internos, en los externos tendremos un polo negativo: las amenazas. Éstas serán situaciones que pueden perjudicar el desarrollo óptimo de los preadolescentes. Por tanto, desde el punto de vista del alumno, será conveniente que identifique estas oportunidades y amenazas que se va a encontrar a lo largo del camino para que, por sí sólo, sea capaz de seleccionarlas en su beneficio. Lo mismo ocurrirá con la capacidad de los profesores para gestionarlas.

Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, dejan una senda en el individuo, que va completando el puzle de sí mismo y creciendo, madurando y progresando al afrontar sus situaciones vitales.

Por ello, parte fundamental del estudio será detectar cuales son las verdaderas virtudes de cada uno de los preadolescentes y de la situación contextual del centro en cuanto a la adaptación psicosocial y educativa. Es decir, tendremos en cuenta tanto las características personales como las circunstancias de la vida del alumno, lo cual implica el análisis de los ámbitos centrales, en palabras de Pumares *et al.* (2007).

3.2. MÉTODO

3.2.1. Centro y participantes

A) Características del centro

El estudio se ha llevado a cabo en un colegio de un núcleo urbano de Cantabria. En este centro, nos encontramos con un alto porcentaje de alumnado nativo pero a diferencia de otras partes de Cantabria, la cantidad de alumnado inmigrante o de minorías étnicas ha crecido considerablemente con el paso de los años. Según he podido constatar podemos encontrar alumnado procedente de multitud de países; también culturas minoritarias como la gitana, asentada en nuestro país desde hace décadas. Todos estos datos nos hablan del nivel de aculturación.

Es un centro con bastantes recursos materiales y humanos dirigidos a favorecer la adaptación de los alumnos. A parte de los recursos que suelen poseer todos los centros (Orientador; Audición y Lenguaje, AL; Pedagogía Terapéutica, PT; Psicopedagogo; etc.) podemos destacar los siguientes:

- Banco de herramientas proporcionado por el Centro Botín. El programa Educación Responsable ayuda a los centros y les ofrece formación, seguimiento, asesoría, evaluación y recursos que pueden ser utilizados en las áreas curriculares. En este caso, se trata de un grupo de recursos audiovisuales que permiten trabajar las competencias sociales y personales de los alumnos (libros, películas, juegos interactivos, etc.).

- Primer Premio en el Concurso Nacional para la Mejora e Innovación de las Bibliotecas Escolares. Gracias a este premio, recibido hace unos años, el centro incorporó un gran número de material didáctico y realizó una reforma integral de la biblioteca (nuevas áreas de lectura, mayor capacidad, zonas de relax, etc.). Además, el importe económico concedido por este premio ha servido para mejorar el resto de instalaciones.

- Implantación de las TIC en todo el centro educativo. Todas las aulas y estancias del centro cuentan con material informático (PDI, ordenadores e internet, etc.).

- Programa de Apoyo y Refuerzo Educativo (P.A.R.E.). Está dirigido a ayudar a alumnos con dificultades de aprendizaje y de adaptación psicosocial.

Atendiendo a las familias de los preadolescentes de este estudio, consideramos que la mayoría de ellas tienen un nivel económico medio/bajo, independientemente de su procedencia. El centro escolar se encuentra en una zona periférica residencial que está acusando la crisis financiera del país.

Por último, he tenido acceso al centro dada mi participación de manera activa en este colegio por medio de la beca P.A.R.E. de la Consejería de Educación que trata de proporcionar a los alumnos habilidades y conocimientos que sean beneficiosos para ellos en el ámbito educativo y social (desde el punto de vista formal e informal).

B) Características del alumnado

El proceso de selección ha sido incidental puesto que hemos trabajado con la muestra de mayor acceso. En total, los seis estudiantes que participan en el P.A.R.E. aceptaron participar y contaron con el permiso de sus padres. El 50% de los entrevistados se adhieren a la cultura tradicional española y el otro 50% procede de un mismo país: República Dominicana.

Al ser dos culturas bien delimitadas (mayoritaria y minoritaria), podremos observar las diferencias que existen entre ellas. Aunque la relación histórica de éstas da lugar a muchos rasgos en común, prometen darnos puntos de interés sobre los que indagar.

La edad de todos los participantes en el estudio se encuentra entre los 11 y 13 años. Además, podemos destacar que esta muestra de preadolescentes está compuesta únicamente por varones.

Otro de los aspectos relevantes a tener en cuenta es la permanencia en el centro y en el país. Nos encontramos ante una residencia y escolarización en España de seis, tres años y cuatro meses. En el caso de los alumnos nativos, su escolarización se ha llevado a cabo de forma íntegra en el centro de estudio.

Atendiendo a estas características, observamos como tanto la edad como el género, en principio, no van a tener una incidencia significativa en el estudio cualitativo. Sin embargo, la permanencia y la cultura pueden ser dos de las características en las que podremos encontrar algún patrón diferencial dentro de sus opiniones.

C) Características de los docentes

La entrevista se realizó a los dos tutores de los alumnos participantes. Nuestra intención es que los profesores más cercanos a los jóvenes sean los que den su opinión, para precisamente, hacernos una idea de la perspectiva que adoptan y las posibilidades de mejora que proporcionan. El director como figura de mayor responsabilidad del colegio también participó. Así, entrevistamos a los docentes más cercanos a los alumnos y el docente más cercano a la burocracia institucional.

La diferencia de edad entre ellos es notable. Uno de los tutores, lleva en el centro 2 años y tiene una edad comprendida entre los 30 y 40 años (2ª generación). La situación de los otros dos docentes es distinta, llevan trabajando en el centro desde prácticamente su inauguración y su edad está comprendida entre los 50 y 60 años (1ª generación).

En cuanto al género de los profesores, nos encontraremos con dos hombres y una mujer. Uno de los varones es el director, el cual pertenece a la generación más antigua al igual que la mujer, tutora y coordinadora del centro. El profesor restante es el más joven.

3.2.2 Instrumentos de evaluación

A) *Vancouver Index Acculturation (VIA)*

Este test nos ha permitido recoger información sobre la cultura familiar y cómo el preadolescente la valora. El VIA (Ryder, Alder y Paulhus, 2002) está integrado por 20 ítems, 10 referidos a la cultura dominante y otros 10 a la cultura heredada. Los ítems fueron creados en pares y en relación a elementos relevantes en la aculturación (familia, amigos, relaciones sociales, tradiciones, etc.). El VIA recoge datos cuantitativos pero aquí nos servirá para reconocer el apego a la cultura familiar y a la heredada de una manera cualitativa.

En nuestro estudio, hemos seleccionado cuatro de las preguntas de este test dado que creemos que son las más oportunas para indagar sobre la orientación de aculturación que llevan a cabo los jóvenes entrevistados.

Basándonos en los niveles personal, psicosocial y contextual, los ítems serán los referentes a su cultura familiar y su relación con los demás (novia,

amigos, etc.). El test empleado se puede consultar en el Anexo 1 de este trabajo.

B) Preguntas de la entrevista al alumnado

En la formulación de las preguntas se ha tenido presente el objetivo del estudio y los distintos elementos del análisis DAFO. Además de las preguntas seleccionadas, en el caso del alumnado inmigrante realizamos una pregunta que nos permitiera apreciar las diferencias que percibe en relación a la situación actual y a la anteriormente vivida.

A continuación se presenta en la Tabla 2, las preguntas creadas para los preadolescentes del estudio.

Tabla 2. Presentación de las preguntas para el alumnado preadolescente.

Fortalezas	Debilidades
1. ¿Qué se me da bien?	5. ¿Qué no se me da tan bien?
2. ¿Qué es lo que más me gusta de mi familia? / ¿Qué es lo que más me enorgullece?	6. ¿Qué es lo que menos me gusta de mi familia? / ¿Qué es lo que me avergüenza?
3. ¿Qué es lo que más me gusta del colegio?	7. ¿Cuáles son las dificultades que tengo en el cole?
4. Desearía que la gente que me rodea supiese de mí...	8. ¿Qué puedo hacer para relacionarme mejor con los demás y hacer más amigos?
Oportunidades	Amenazas
9. ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Será difícil conseguirlo?	12. ¿Qué hacen los demás para que yo no me sienta bien?
10. ¿Qué me gusta de mi colegio/barrio?	13. ¿Qué no me gusta de mi colegio/barrio?
11. Después del colegio, las actividades extraescolares me sirven para...	14. ¿Hay alguien en el colegio que pueda ayudarme si lo necesitara? ¿Y en mi familia?
¿Cómo era mi otro colegio comparado a éste? ¿Qué echo de menos? ¿En qué es mejor el colegio de ahora?	

C) Preguntas de la entrevista a los docentes

Han sido seleccionadas con el mismo criterio que las preguntas del alumnado. En este caso profundizaremos en preguntas referentes a la acción docente, a los problemas que se pueden encontrar los profesores con sus alumnos y a las soluciones que aportan en el trabajo con éstos.

A continuación, en la Tabla 3, se presentan las preguntas dirigidas a los docentes.

Tabla 3. Presentación de las preguntas para los docentes.

1. ¿Qué recursos podemos encontrarnos en el centro para mejorar la situación del alumnado inmigrante y con dificultades de aprendizaje?
2. En el aula, como profesor ¿Cuál crees que es la mejor herramienta para favorecer el aprendizaje y adaptación de los alumnos?
3. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que nos podemos encontrar con el alumnado? ¿Hay diferencia entre culturas?
4. ¿Cómo afectan los problemas burocráticos en la atención al alumnado? (menos profesores, cambio continuo de leyes, menos dinero, etc.)
5. ¿Cómo repercute la actitud de la familia en el alumnado y en el centro escolar desde tu punto de vista?
6. Como profesor, ¿Qué crees que se debería evitar dentro del centro?
7. La crisis, ¿de que manera está afectando, centrándonos en el tema de la adaptación social? (ni-nis, racismo, personas menos cualificadas, trabajo, etc.)
8. ¿Qué cambios crees que se están produciendo a nivel social que están mejorando la adaptación del alumnado en el centro?

3.2.3 Procedimiento

En primer lugar, se gestionó el acceso a los estudiantes, tiempos y solicitud de permiso a las familias. Como ya expuse en el apartado anterior formo parte del equipo docente del centro gracias a una beca de prácticas, por

lo que le expuse el objetivo del estudio y sus características a la coordinadora y al director del centro para contar con su aprobación.

A continuación, procedimos a seleccionar a los alumnos del estudio. Dentro de los participantes del programa de refuerzo, contamos con los alumnos de sexto curso de Primaria como muestra, dado que su nivel madurativo, próximo al del adolescente, resulta más interesante debido a su cada vez mayor grado de autonomía personal y capacidad de decisión (e.g. preferencias culturales, relaciones con amigos, etc.)

Seguidamente, se redactó una petición de colaboración para las familias, dónde se solicitaba su permiso para contar con la participación de su hijo (Anexo 2). Los participantes debían entregarlo a sus familias y devolverlo firmado. En el documento se detallan los objetivos del estudio y el procedimiento de la entrevista. Por si pudiesen surgir dudas se les proporcionaban unas vías de contacto. Dentro de este documento, el apartado más importante consiste en asegurar la confidencialidad y el uso adecuado de los resultados.

Una vez recopiladas las autorizaciones, establecimos los tiempos para llevar a cabo las entrevistas. Durante unos minutos, en la clase del día anterior, les comenté las pautas que seguiría para que todos y cada uno de los participantes fueran conscientes de la dinámica y así resolver sus dudas. Además se les garantizó el tratamiento confidencial de la información.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en parte del horario del programa y fuera de este horario, con el consentimiento de las familias y del centro. Cada entrevista duró entre 30 y 60 minutos respetando la capacidad de análisis y respuesta de los participantes.

Una vez realizadas las entrevistas a los alumnos, procedí a entrevistar a los profesores. Antes de comenzar, les informé sobre la importancia de la sinceridad en sus respuestas y la confidencialidad en el tratamiento de las mismas. Acordamos que tuviera lugar en sus horas libres para evitar mayores molestias en la dinámica del centro.

3.3. RESULTADOS

3.3.1. Entrevista a los alumnos

En las siguientes líneas se expondrán los resultados teniendo en cuenta las respuestas dadas por los alumnos al VIA y a las preguntas que nos permitirán realizar un análisis DAFO. Las características principales por las que compararemos sus respuestas serán su origen cultural y tiempo de permanencia en el centro.

A) ¿Cómo me relaciono?

En la primera pregunta del VIA, relativa a que señalaran cual era su cultura familiar, pudimos corroborar que tres de los alumnos son latinoamericanos y los otros tres españoles.

Los alumnos nativos como norma general respondieron “muy de acuerdo (7)” en todos los ítems (los cuatro ítems relativos a la cultura española), lo que muestra su satisfacción con elementos tales como la familia y amigos de su cultura. Por el contrario, los alumnos dominicanos, mayoritariamente respondieron con “ni acuerdo ni desacuerdo (4)” tanto a las preguntas referidas a la cultura española, como a las mismas preguntas relativas a su cultura de origen, lo cual podría ser un indicio de que su satisfacción con dichos elementos no está clara. También nos encontramos con alguna respuesta a las preguntas de la cultura española en las que están “muy de acuerdo (7)”. A continuación, desarrollamos algunas de sus explicaciones sobre estas puntuaciones.

Un alumno nativo al ser preguntado por la elección realizada respondió:

“Me gusta ir al pueblo, allí me lo paso bien y conozco cómo es el sitio de donde soy. La gente me explica como era hace muchos años y me siento orgulloso de ser pasiego. Además, me lo paso muy bien en las fiestas”. (Niño nativo de 11 años).

En cambio, un alumno dominicano al responder a las preguntas relacionadas con su cultura y con su posible pareja dijo lo siguiente:

“En casa comemos platos típicos de mi país, nos gusta mucho cantar y pasarlo bien. Aunque me gusta hacer cosas de mi cultura también hago muchas de aquí (España)”. (Niño dominicano de 11 años, y 4 meses de residencia en España).

“Quiero que mi novia sea española, no me gustan las niñas de allí, las de aquí son más guapas”. (Niño dominicano de 12 años, y 6 años de residencia en España).

Como señalaban Pumares *et al.* (2007) en su trabajo, parece que los grupos minoritarios deben realizar un mayor esfuerzo en su proceso de aculturación. Aquí, vemos como los alumnos nativos no dudan en ningún momento de su cultura familiar mientras que los alumnos inmigrantes tienden a señalar también aspectos de la cultura dominante, lo cual posiblemente les lleva a dar menos puntuación a algunos elementos de su propia cultura (e.g. en la elección de pareja).

Si atendemos a los ejemplos, percibimos lo que Hughes (2003, citado en Briones, 2010) sugiere sobre que los jóvenes son motivados por sus padres a sentirse orgullosos y apegarse a su grupo étnico. Por lo que, el ámbito familiar y social tienen gran influencia en la formación de la identidad y orientaciones de aculturación.

Además, como señalan otros autores como Alegre (2008) o Berry y colaboradores (2006), la permanencia en el país y en el centro provoca una mayor adaptación social. Comprendemos así por tanto, los pequeños saltos entre las respuestas del alumnado inmigrante con seis años de permanencia y cuatro meses.

B) Análisis DAFO

Una vez analizadas las respuestas a los ítems del VIA y aproximarnos el nivel de aceptación de su propia cultura y la cultura mayoritaria, nos encontramos en mejor posición para comprender sus actitudes y comportamientos ante las preguntas del análisis DAFO

Por tanto, pasaremos a analizar las respuestas de los alumnos a la entrevista, observando los aspectos internos y externos que consideran les afectan a nivel personal, académico y social.

- Fortalezas

Casi todos los alumnos han respondido a estas preguntas bajo un mismo patrón. A nivel personal, creen que saben relacionarse adecuadamente con la gente y que su mayor virtud es saber expresarse y su capacidad de socialización. Cuando se les pregunta por lo que les gustaría que supiese la gente de ellos, responden que el hecho de que son buenas personas.

Si atendemos al entorno familiar, los alumnos ven a su familia como un modelo a seguir y están orgullosos de ellas. En cuanto al colegio, sus respuestas dan preferencia a los amigos y a la relación con ellos más que a aspectos educativos o relativos a los profesores.

Para hacernos una idea de estas valoraciones podemos exponer algunos ejemplos:

“Me encanta el fútbol, la lengua [asignatura de lenguaje], hablar y relacionarme con los demás, corro mucho y juego muy bien al balón o eso dicen mis amigos.” (Niño nativo de 11 años).

“Mi familia se porta bien conmigo, me cuida y me quiere aunque me porte mal algunas veces.” (Niño dominicano de 12 años, y 6 años de residencia en España).

“Cuando estoy con mis amigos me gusta que piensen que soy bueno con ellos y que soy su amigo porque me gusta como son.” (Niño nativo de 11 años).

Observamos como los alumnos asocian sus fortalezas con su capacidad para relacionarse con los demás y el apoyo de su familia y amigos. Por tanto, detectamos como la relación con otros parece potenciar la valoración positiva de sí mismos. En este sentido, Pumares y colaboradores (2007) señala que la capacidad del alumno para formar su identidad cultural y personal viene apoyada en las relaciones que genera a su alrededor y en sus interacciones con los demás.

En el estudio de Briones (2010), también se señalan como indicadores de la adaptación psicosocial, algunas de las fortalezas expuestas por los alumnos como son la importancia dada al contacto cultural y el apoyo social percibido.

- Debilidades

Una vez hemos observado los puntos internos positivos, debemos tener en cuenta como contemplan los negativos los alumnos entrevistados. Al igual que con las fortalezas, observamos un patrón bien delimitado en todos los jóvenes, pues reconocen que la aceptación de la diversidad es difícil para ellos. Aunque se relacionan con todos los compañeros, algunas veces les cuesta entenderles o no les gusta lo que dicen. Con respecto a la familia, ninguno de ellos se avergüenza de nada y no ven que algo les pueda afectar negativamente desde este ámbito. En cambio, en el colegio todos subrayan que en algún momento alguien se ha portado mal con ellos y que las dificultades educativas no les ayudan a adaptarse. Casi todos le quitan importancia, dado que las interpretan como cosas que pasan, puesto que parece que al final consiguen ser amigos.

A pesar de eso algunos de los alumnos inmigrantes comentan lo siguiente:

“No me llevo bien con los niños del colegio, me cuesta hablar con ellos y cuando lo hago se portan mal conmigo así que me enfado y les pego.” (Niño dominicano de 11 años, y 4 meses de residencia en España).

Al referirse a una situación en concreto sobre otro compañero dominicano que pertenece al estudio contesta:

“Se porta bien conmigo, somos amigos y jugamos juntos pero cuando llegan otros niños, comienza a insultarme y a reírse de mí. Me molesta mucho y no sé que hacer.” (Niño dominicano de 11 años, y 4 meses de residencia en España).

Indagando en referencia a la situación de este alumno, nos encontramos con una respuesta de otro de los participantes con quien tiene relación:

“Cuando llegué al colegio con ocho años me insultaban y me escupían. Lo pasé mal. Me decían que me fuese a mi país. Ahora eso se lo están haciendo a

otro niño y me da miedo decir algo". (Niño dominicano de 11 años, y 3 años de residencia en España).

A pesar de encontrarnos ante un patrón social relativamente positivo en las preguntas relacionadas con las debilidades a nivel personal, familia y social, hemos considerado relevante señalar la incertidumbre de estos dos niños, pues a pesar de que en general mantienen el mismo patrón en las demás preguntas que el resto de entrevistados, matizan estas situaciones.

En esta línea, Berry *et al.* (2006) mostraron que el tiempo de residencia en la sociedad mayoritaria influía en la orientación o perfil desarrollado en el proceso de aculturación. A mayor tiempo de socialización mayor nivel de adaptación y menores conflictos.

- Amenazas

Una vez analizados los aspectos internos procedo a analizar las respuestas a las preguntas que, aunque dirigidas a los alumnos, nos permiten valorar a los agentes externos que indican en su proceso de adaptación psicosocial.

En cuanto a las amenazas percibidas en el colegio o barrio, tienen relación directa con la actitud del resto de personas de su contexto. Todos ellos creen que además del nivel económico, la pasividad de profesores y resto de agentes sociales de su entorno pueden cerrarle puertas y complicarle su futuro. A pesar de su edad, los alumnos inmigrantes piensan que es más difícil que la gente les anime porque no los conocen tan bien como a los demás (por su tiempo de permanencia en España). Además, comentan que en algunos casos sus padres no están en casa y no tienen mucho tiempo para estar con ellos.

Los alumnos inmigrantes no tienen muy claro quién les puede ayudar y cómo (familia, amigos, profesores, etc.). Nos encontramos entonces ante una situación en la que estos jóvenes pueden llegar a verse desamparados. En el caso de los alumnos nativos no se percibe este problema.

Algunas respuestas que nos hemos encontrado son las siguientes:

"Cuando tengo algún problema se lo digo a mis padres. Si es dentro del colegio hablo con el director o con mi profesora aunque no me hacen mucho

caso. *A veces tengo que salir de clase para que me ayuden con lenguaje y matemáticas.*” (Niño dominicano de 11 años, y 3 años de residencia en España).

“En el colegio no me ayuda nadie, solo confié en mi familia y amigos. Bueno la orientadora me ayuda mucho”. (Niño dominicano de 12 años, y 6 años de residencia en España).

“Durante las clases el profesor hace más caso a otros niños que a mí, si no me ayuda en lo que dudo, ¿Cómo voy a aprender?” (Niño dominicano de 11 años, y 3 años de residencia en España).

“Quiero ser agricultor en mi pueblo, me encantan los tractores y los camiones. Cuando estaba mi padre me llevaba en el suyo. Se me da muy bien y todos me ayudan no como cuando intento estudiar que mucha gente en vez de ayudarme se ríe de mí o no me hace caso porque no lo se hacer.” (Niño nativo de 11 años).

En el apartado de amenazas, debemos comprender que éstas son externas al alumno y que si bien las reconocen, no les afectan de la misma manera que las que se acercan más a la identidad personal de cada uno de ellos. Como señala Essomba (2003), existe una estrecha relación entre cultura y poder, pues en ocasiones la sociedad mayoritaria tiene una visión de la cultura minoritaria cómo pertenecientes a una categoría social inferior. Aunque esto ha cambiado mucho y el universo intercultural fomenta la igualdad, en muchas ocasiones y más en momentos de crisis, se aviva la segregación cultural.

En uno de los ejemplos anteriores, un alumno señala la ausencia de figura paterna. En este sentido, Raúl Maciel (2004) señala que la ausencia de figura paterna además de influir en la elección de vida de sus hijos puede perjudicar su proceso educativo. Nosotros en este estudio nos hemos encontrado con más de un caso (por defunción o divorcio conflictivo) en que esta ausencia parece relacionarse con una percepción de falta de entendimiento, estrés y un empeoramiento de la convivencia.

- Oportunidades

Nos queda por analizar el cuadrante externo positivo, las oportunidades. Los niños reaccionaron adecuadamente a estas preguntas y se observa un patrón común de respuestas. Todos creen que las actividades que se fomentan en el entorno escolar y social les favorecen en las relaciones con el resto de compañeros, además creen que son oportunidades para mejorar y participar más en el grupo. También, señalan que el conocer a más gente puede ayudarles a tener más posibilidades de éxito en cuanto a la socialización, pues participar con los compañeros les ayuda a generar más cosas en común.

En cuanto a los alumnos nativos, todos ellos tenían muy claro qué posibilidades tienen. Conocen las oportunidades que van a tener para seguir estudiando y sus deseos futuros pasan por actividades relacionadas con las realizadas por su familia y en las que esperan encontrar menos dificultades. Como vemos en estas respuestas hacen referencia a su cultura familiar y se ven reflejados en ella. Los alumnos dominicanos, exponen ideas mucho más idealizadas en este aspecto y a pesar de creer que encontrarán trabas económicas o personales, tienen claro que van a conseguir sus sueños sin muchas dificultades.

Algunos ejemplos que podemos exponer para comprender los resultados obtenidos son los siguientes:

“Me gustaría trabajar en el campo, me gustan mucho los animales y además ya tengo muchas vacas de mis padres. Aunque me cueste quiero estudiar algo relacionado con los animales para poder ayudar en el negocio familiar.” (Niño nativo de 11 años).

“Con las clases de inglés y el fútbol aprendo muchas cosas, desde que me apunté tengo más amigos.” (Niño nativo de 11 años).

Si atendemos a los alumnos inmigrantes del estudio encontraríamos respuestas como:

“Yo voy a ser futbolista, piloto de fórmula 1, portero de balonmano y bailarín. Soy un deportista ‘TOP’ y cuando tenga mucho dinero me compraré 50 Ferraris.” (Niño dominicano de 12 años, y 6 años de residencia en España).

“Voy a ser como Casillas, portero del Real Madrid. Juego en la peña madridista de mi barrio y aunque tengo que practicar mucho soy muy bueno. Hay mucha gente que intenta que me desanime pero no les hago mucho caso.” (Niño dominicano de 11 años, y 3 años de residencia en España).

En cuanto a las respuestas idealizadas, podemos mencionar el periodo difuso del que habla el estudio de Pumares y colaboradores (2007) en el que los adolescentes, investigan y fluctúan entre lo ideal y lo real en su formación como personas. También, observamos cómo en la mayoría de los casos se refieren a aspectos laborales, económicos y familiares en consonancia con otros estudios cualitativos que analizan los deseos futuros de los adolescentes (Briones, Tabernero y Arenas, 2011)

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos reconocen rápidamente las oportunidades que se les ofrecen por lo que no tienen ninguna dificultad en comprender que posibilidades tienen para mejorar. Como señala Bach (2003, citado en Essomba, 2003), es esencial que la escuela intercultural apueste por el diálogo y el intercambio como base para el entendimiento, a partir del autoconocimiento y la autocrítica. De esta manera, si nos conocemos a nosotros mismos y a nuestro entorno seremos capaces de identificar las oportunidades que se nos brinde así como reducir al máximo las amenazas que aparezcan.

3.3.2. Entrevista a los profesores

Los profesores aportaron información complementaria sobre la situación tanto de su acción docente como de los alumnos del estudio. Tendremos en cuenta la información analizada en el apartado de participantes y seguiremos utilizando el análisis DAFO para presentar sus respuestas.

- Fortalezas

Los profesores fueron preguntados por los aspectos positivos que mejoran su actuación docente y la situación del alumnado. A pesar de pertenecer a dos generaciones de profesores diferentes, las respuestas siguen un mismo patrón y se observa una idea común. Destacaron la implicación de la mayoría de los profesores en la educación de los jóvenes y la participación de

muchos de los padres. Resaltaron a su vez, la utilización del trabajo individualizado para fomentar las prácticas escolares. Así que se les preguntó sobre si creían que esta práctica fomenta la adaptación al grupo. Las respuestas fueron las siguientes:

“La adaptación viene dada por un nivel de conocimiento educativo cercano al resto de los alumnos. Si el niño no alcanza este nivel, debe ser ayudado para conseguir esa igualdad dentro del aula. Por eso utilizamos la individualización, para intentar proporcionar un aprendizaje que se asemeje al de sus compañeros. Utilizamos recursos externos como el PT, el AL o el orientador.” (Profesor, 2ª generación).

“Si el nivel de los alumnos en competencias educativas es bajo, está claro que la adaptación al centro conlleva más trabajo. Algunos de los alumnos que has considerado en tu estudio, tienen muchas carencias por lo que aunque queramos mantenerlos dentro del aula no pueden seguir la clase. De todas formas, las medidas que se toman son en beneficio del chico”. (Profesora, 1ª generación).

“Utilizamos una programación didáctica abierta, con facilidades en adaptaciones particulares que en casos extremos se llevan a cabo fuera del aula. Intentamos que sea lo más flexible posible para que las actividades realizadas sean un aspecto positivo para la formación del alumno.” (Director, 1ª generación).

Las competencias y directrices llevadas a cabo en el centro dan prioridad a la formación crítica y reflexiva del alumno. Siguiendo a Alegre (2008) observamos como los profesores proponen un modelo educativo que mejore las prestaciones y habilidades del preadolescente para fomentar su adaptación. Por ello, las diferencias culturales, ideológicas y de competencias forman parte del aprendizaje positivo del alumno pero también de sus debilidades. Como podemos ver en las citas, las fortalezas del centro son sus recursos materiales y humanos, su implicación y la posibilidad de un currículo común y flexible que sea accesible para todos los alumnos.

Siguiendo a Bach (2003, citado en Essomba, 2003) podemos relacionar la respuesta de los profesores con el “igualitarismo”, pues esta postura reconoce

la existencia de singularidades, pero las considera irrelevantes; de esta manera se evita la construcción de prejuicios y estereotipos que son la base de la desigualdad de derechos y oportunidades. Es decir, consideran que es necesario dar respuesta a las necesidades de los alumnos para que se dé una igualdad real ya que si no existen unos conocimientos educativos similares ésta no es posible.

- Debilidades

Aunque realizamos preguntas dirigidas a evidenciar las dificultades para atender a las necesidades de los alumnos, las respuestas dadas por los profesores y director del centro proporcionaron datos suficientes para extraer también los aspectos positivos.

Si bien los profesores dejaron de lado los recursos con los que cuenta el centro, ya que piensan que son una fortaleza de éste, creen que las diferencias de las que hablábamos en el apartado anterior (culturales, ideológicas y educativas) provocan conflictos a nivel de aula, de centro y de barrio. Por otra parte, a pesar de que la mayoría de los padres del colegio se preocupan por la educación de sus hijos, los profesores aun comprendiendo las situaciones adversas de éstos, creen que en algunos casos la dejadez por parte de las familias es excesiva.

En muchas ocasiones, en el caso de los alumnos inmigrantes, los profesores lo achacan a cuestiones ideológicas y culturales, dado que la participación en la escuela no está muy arraigada en los países de algunos de los alumnos inmigrantes. Señalan por tanto, que además de la educación de los estudiantes, la educación social de los padres es fundamental para conseguir que éstos sean partícipes en la educación de sus hijos.

Para comprender este análisis podemos contemplar los siguientes ejemplos:

“Generalmente los problemas de adaptación de estos niños vienen dados por la dificultad que aparece en la relación con los padres por parte nuestra. No somos capaces de que sean parte de la educación de sus hijos y en ocasiones aunque sí que aparecen, no realizan lo acordado. Estas actitudes las ven sus hijos y provoca mayores conflictos.” (Profesor, 2ª generación).

“La familia debe decidir en la educación de sus hijos y, a menudo, cuando tienen dificultades pretenden pedir responsabilidades a la escuela. La correlación entre familias preocupadas coordinada con los tutores da lugar a un alto porcentaje de éxito escolar.” (Director, 1ª generación).

“La actitud de la familia, en la mayoría de los casos, es reflejo de la problemática de los alumnos. En muchas ocasiones tardamos meses en contactar y poder hablar con los padres.” (Profesora, 1ª generación).

Por tanto, estas respuestas están en sintonía con los estudios de Balaguer (1996), donde se afirmaba que es necesaria una relación fluida entre las partes para mejorar no sólo el nivel educativo sino también la adaptación en el grupo. Es decir, el diálogo es fundamental para conseguir un contexto intercultural positivo.

Bach (2003, citado en Essomba, 2003) también destaca la importancia de la participación, pues es la manera de democratizar la sociedad y permitir el acceso a los centros en la decisión y propuestas sociales. La participación es la antesala del diálogo, de la comprensión y de la ayuda mutua.

- Amenazas

En este apartado trataremos los aspectos relacionados con la administración del centro y el impacto de la crisis actual del país.

La reacción de los profesores ante estas preguntas es de alarma. La línea de discurso que siguen es la de a menores recursos y a mayor cambio de leyes, mayores dificultades para los alumnos y para la acción docente. La principal preocupación de los docentes es la falta de compromiso y de respeto evidente en muchos de los jóvenes escolarizados. Creen que tantos cambios en las leyes y tantas situaciones problemáticas en su ámbito social dan lugar a un rendimiento más bajo y a la falta de compromiso y respeto antes mencionado.

Los profesores comentaron lo siguiente:

“En estas edades de Primaria, no se detectan aún problemas derivados de la situación social que atravesamos pero se empieza a ver, cada vez más, una bajada de rendimiento.” (Profesor, 2ª generación).

“Las faltas de respeto a los profesores y a los compañeros se hacen evidentes cada día más lo que provoca mayores problemas. Creo que esto es debido en buena parte por como afecta la crisis en su vida familiar. Si falta autoridad en un lugar, falta en el otro.” (Profesora, 1ª generación).

“Los problemas burocráticos nos afectan desde el punto de vista que crean indefiniciones y después favorece un cierto pesimismo. No se ven claros los objetivos y todo parece provisional.” (Director, 1ª generación).

“La indefinición de roles y responsabilidades deja mal parados a los profesores frente a las decisiones tomadas por familias y alumnos. Si queremos mejorar la situación debemos mejorar la educación y centrarla en el ámbito formal e informal, es decir, en la educación en responsabilidades personales y colectivas.” (Director, 1ª generación).

Como señala Essomba (2003), la relación entre cultura y poder está presente en muchos ámbitos de la vida. Uno de ellos es el político por lo que el cambio de leyes proporciona poder pero también deriva en responsabilidades mayores y en posibles prejuicios para las personas a las que les afectan estas leyes y recortes. Por la información analizada parece evidente que los profesores se ven indefensos ante la decadencia de la figura del profesor como autoridad.

- Oportunidades

En este apartado los profesores volvieron a hacer referencia a los recursos económicos, materiales y humanos del centro. Creen que gracias a ellos les están dando oportunidades a los alumnos. Además, la incorporación de profesores más jóvenes con nuevas ideas y la renovación continua, gracias a los cursos programados para los docentes, da lugar a nuevas esferas educativas que según los profesores fomentan nuevas prácticas docentes más adecuadas.

Señalan por ejemplo que las TIC en el colegio no tenían una importancia relevante dado que muchos de los profesores no sabían utilizarlas. A partir de la renovación en esta materia, los profesores responden a las preguntas de los

alumnos con PowerPoint, actividades por medio de los ordenadores, etc. Crean que motiva a los alumnos mucho más y se acerca a la realidad en la que viven.

En cuanto a la interculturalidad y la adaptación social de los nuevos alumnos, su respuesta se sustenta en que los planes de atención a la diversidad y de atención temprana son oportunidades que aun no se han suprimido desde el Ministerio de Educación y que hacen mucho bien a estos jóvenes.

En este sentido, señalan lo siguiente:

“Recursos como las TIC están mejorando la práctica docente diaria y consiguiendo una mayor implicación de los alumnos. Gracias a ellos y al resto de recursos del colegio la adaptación de nuevos alumnos y la comprensión de las explicaciones es mucho mayor. Se acerca mucho más al día a día de los alumnos.” (Profesora, 1ª generación).

“Desde el centro se solicita ayuda para libros y material y además se piden otras becas (comedor, transporte, etc.) para que puedan tener más igualdad y oportunidades.” (Profesor, 2ª generación).

“El PAD, el PAT y el PROA nos ayudan a tratar con la adaptación de estos niños. Además, los premios que hemos recibido han mejorado mucho las actividades programadas. Es una pena que este tipo de premios estén desapareciendo al igual que las ayudas externas. Tenemos que recapacitar y pensar en que se debe invertir nuestro dinero.” (Director, 1ª generación).

4. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo, hemos presentado una revisión teórica que nos ha ayudado a comprender la situación real de los preadolescentes del estudio cualitativo llevado a cabo. Así, se ha explicado como los jóvenes procedentes de culturas minoritarias tienen más dificultades que los autóctonos para adaptarse a una sociedad intercultural. Además, hemos observado como la actitud de aculturación del centro escolar puede llegar a influir en la adaptación de los adolescentes a dicho contexto multicultural dando lugar a relaciones enriquecedoras o situaciones de segregación.

En cuanto a los resultados del estudio, destacar que nos han aportado información referente a estos aspectos desde los puntos de vista de los alumnos y los profesores. En las figuras 5 y 6 se sintetizan los resultados del estudio mediante la herramienta de análisis DAFO. Observamos cómo existen diferentes aspectos negativos y positivos que van a condicionar la adaptación psicosocial del preadolescente.

Los negativos hacen referencia a la relación existente entre el centro y las familias. Los alumnos se dan cuenta de estas situaciones y creen que es difícil que aparezcan puntos en común, lo que les repercute a ellos directamente. Además, las diferencias culturales pueden perjudicar la creación de un ambiente adecuado cuando suponen amenazas para llegar a desarrollar un sentimiento de pertenencia con el centro escolar. Los alumnos no se sienten partícipes y pueden generarse sentimientos de soledad, desapego, etc. En algunos de los casos esta soledad se ve reflejada a su vez en las familias, ya que éstas no pasan el tiempo que sus hijos consideran suficiente.

Por parte de los profesores, observamos cómo tienen una visión similar hacia la situación de acceso y cooperación con las familias. Reconocen que es difícil tener una relación continua con ellas y piensan que en buena parte puede ser debido a las diferencias ideológicas y culturales derivadas de la educación de sus hijos (e.g. las familias, en ocasiones no están de acuerdo y evitan ser partícipes). En este mismo aspecto, los profesores piensan que los cambios legislativos y la situación actual del país exaltan las problemáticas.

Por otro lado, los aspectos positivos pueden fomentar actividades que ayuden a solventar los negativos. Los preadolescentes creen que su buena capacidad de socialización y un buen concepto de sí mismos van a mejorar sustancialmente su relación con los demás, lo cual constituye una gran fortaleza. También, sostienen que las actividades escolares y extraescolares, así como los recursos del centro, son oportunidades para solventar problemas derivados del contacto cultural y de la adaptación psicosocial.

Por su parte, los profesores creen que sus puntos fuertes son: la dedicación, las metodologías, el esfuerzo y la implicación. Sostienen que la práctica de los profesores y su trabajo en equipo mejoran la calidad de las relaciones y el proceso de adaptación psicosocial de estos preadolescentes.

Además, al igual que los alumnos creen que existen más oportunidades debido a la cantidad de recursos y la posibilidad de una renovación continuada del profesorado.

Podemos destacar, cómo los alumnos realizan un análisis que hace referencia a sus problemáticas externas e internas mientras que los profesores proponen un cambio basado en los elementos externos dejando de lado generalmente la autocrítica.

En este sentido y como ya señalábamos en el apartado 2.4., Essomba (1999) plantea crear una escuela intercultural que consiga una heterogeneidad positiva propiciando una situación escolar adecuada para todo el alumnado. Sus propuestas para conseguirlo aparecerán en la formación del currículo y en estrategias cooperativas. A nivel curricular cree que la escuela carece de experiencia en la atención intercultural por lo que piensa que el currículo debe basarse en objetivos, contenidos o criterios de evaluación que incluyan estas diferencias; deben fomentar los cambios individuales y sobre todo tienen que conseguir cambiar la mentalidad y los valores de los docentes ya que éstos en muchos casos tienen muy arraigados conceptos como la integración, el racismo o la inmigración.

Por ello, parece que aquí el objetivo de intervención podría dirigirse a conseguir un acercamiento y una valoración entre las familias y el centro. Por ejemplo, actividades como la semana intercultural en la que los padres participan y enseñan elementos representativos de su cultura de origen fomentaría esta relación. Además, la adaptación psicosocial de los preadolescentes se basa en la interacción entre iguales y por tanto, estrategias cooperativas como los alumnos mentores o la tutoría entre iguales van a favorecer estas relaciones (consistirán en la ayuda mutua entre los alumnos y la mejora progresiva de la inserción social).

Considero que estas y otras propuestas deben estar dirigidas a prácticas y estrategias de mejora y no de control de las limitaciones como señala la Psicología Positiva. Creemos que el camino de la escuela intercultural es fundamental para mejorar la adaptación y podemos promover una escuela basada en la cooperación y decisión conjunta y no en la imposición.

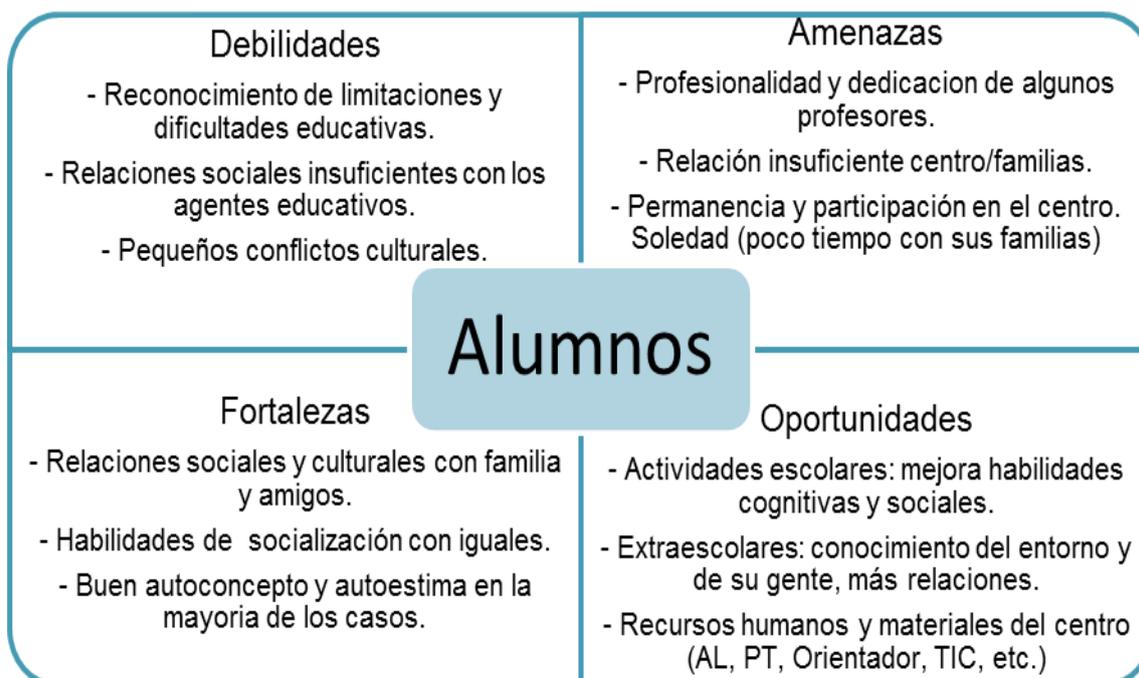


Figura 5. Descripción esquemática de las entrevistas al alumnado.



Figura 6. Descripción esquemática de las entrevistas a profesores.

Para terminar nos gustaría compartir algunas limitaciones detectadas en el estudio, así como sugerencias para solventarlas:

- En primer lugar, hubiese sido más apropiado un acceso más progresivo a los entrevistados, completando la información con observaciones. Esto podría enriquecer los resultados y permitir su contrastación.

- En segundo lugar, sería interesante la creación de una entrevista para las familias para completar la visión del tríptico alumno, colegio, familias. En el contexto educativo son éstos los tres elementos clave.

- En tercer lugar, el tamaño de la muestra es muy pequeño y por tanto insuficiente para generalizar los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración: ¿un binomio problemático? *Revista de educación*, (345), 61–82.
- Andrews, K. R. (1971). *The Concept of Corporate Strategy*. Homewood, Illinois: Dow Jones - Richard D. Irwin.
- Balaguer, X. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 239-252.
- Berry, J. W. (1974). Psychology aspects of cultural pluralisms: Unity and identity reconsidered. *Topic in Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J. W. (1984). Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, 353-370.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation: understanding individuals moving between cultures. En R. W. Brislin (Ed.) *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232- 253). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. y Vedder, P. (Eds.) (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: Aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Briones, E., Tabernero, C. y Arenas, A. (2011). Adolescents' future wishes and fears in their acculturation process. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 1-8.

- Essomba, M. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Essomba, M. (Coord.) (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Gráficas Muriel, S.A.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, M., Hervás, G. y Vazquez, C. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97–116.
- INE (2012). Censo de población y viviendas 2011. Crecimiento de la población extranjera por CCAA 2001-2011. Retirado el 15 de diciembre de 2012 de: <http://www.ine.es/prensa/np756.pdf>
- Learned, E. P., Christiansen C. R., Andrews, K. R. y Guth, W. D. (1965). *Business policy, Text and Cases*. Homewood, Illionis: Richard D. Irwin Publishing.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, J. A., Cuadrado, I., et al. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y los autóctonos en Almería*. Almería: Ediciones al Sur, s.c.a.
- Navas, M., García, M. C., Sánchez, J., Rojas, A. J., Pumares, P. y Fernández, J.S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37.
- Navas, M., Rojas, A. J., Pumares, P., Sanchez, J., Cuadrado, I., Guilbot, F. et al. (2010). *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. Sevilla: Pinelo Talleres Gráficos, S.L.

- Maciel, R. (2004). ¿Cambios en la sociedad? ¿Cambios en la familia uruguaya? ¿Nuevos Paradigmas? *Revista de psicología psicoterapéutica: Paternidad hoy*, 6(4), 89-96.
- Pumares, P., Navas, M. y Sánchez, J. (Eds.) (2007). *Los agentes sociales ante la inmigración en Almería*. Almería: Ediciones Universidad de Almería.
- Ryder, Alder y Paulhus. (2002). *Vancouver Index of Acculturation (VIA)*. Retirado el 19 de diciembre de 2012 de: www2.psych.ubc.ca/~dpaulhus/Paulhus_measures/VIA.American.doc
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Trujillo, F. (2010). *El análisis D.A.F.O. en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación*. Retirado el 11 de diciembre de 2012 de: <http://www.educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio>

ANEXO 1. ESCALA VIA DE RYDER, ALDER Y PAULHUS, 2002, TOMADA Y ADAPTADA DE BRIONES (2010).

Por favor, responde a cada cuestión pensando atentamente tu respuesta. El cuestionario tendrá preguntas cortas y preguntas de tipo test.

Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Ligeramente desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

Pregunta 1: ¿Cuál es mi cultura familiar?

Española Gitana Europea Asiática Latinoamericana

Si tu cultura familiar es diferente a la española, todas las preguntas.

Si tu cultura familiar es la española, segunda tabla.

1. Con frecuencia participo en las tradiciones de mi cultura familiar.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me gustaría que mi novia fuera una persona de la misma cultura que yo.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me siento a gusto relacionándome con las personas que tienen la misma cultura familiar que yo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo interés en tener amigos de mi cultura familiar.	1	2	3	4	5	6	7

1. Con frecuencia participo en las tradiciones culturales españolas más importantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me gustaría que mi pareja fuera una persona de España.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me siento a gusto relacionándome con españoles.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo interés en tener amigos españoles.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2



Santander, 1 de Noviembre de 2012

Estimada familia:

Mi nombre es Pedro Pando, soy becario del P.A.R.E. (Programa de Ayuda y Refuerzo Educativo) y solicito su autorización para que su hijo/a participe en el estudio que forma parte de mi proyecto fin de Grado sobre la adaptación psicosocial de los estudiantes de Primaria, supervisado por la profesora Elena Briones de la Universidad de Cantabria. Nuestro objetivo es detectar las fortalezas y debilidades tanto personales como del medio para de esta manera, proponer medidas que contribuyan a la satisfacción de su hijo con el centro escolar.

En este momento es necesario realizar una **evaluación de la valoración que su hijo hace de su adaptación**, y esto supone hacerle una serie de preguntas. La información recogida es absolutamente confidencial y será utilizada únicamente con este fin.

Por todo ello, es muy importante que cada familia nos dé la **AUTORIZACIÓN** para recoger la información de sus hijos/as. Si quiere darnos esta autorización, entregue esta hoja firmada. El **plazo máximo** para entregarla es el día **10 de Noviembre de 2012, nos lo puede facilitar** su hijo en horario del programa.

Sabiendo que se va a llevar a cabo una valoración de la adaptación psicosocial de mi hijo/a, que implica contestar una serie de preguntas, doy mi **AUTORIZACIÓN** para que mi hijo/a participe.

Nombre y apellidos de la persona que firma: _____

Nombre del niño o niña: _____

Relación de parentesco o legal con la niña o niño (padre, madre, tutor-a): _____

Firma:

En....., a.....de noviembre de 2012.

Si tienen alguna duda, puede contactar conmigo por teléfono (675585772) o por email (pedropandobarquin@gmail.com).