

Inmigración y escuela: un análisis sociométrico de la competencia social infantil percibida

Adolfo Pizzinato¹

Universidade Luterana do Brasil

Jorge Castellá Sarriera²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Rio Grande Del Sur (Brasil)

Recibido: 22/04/08

Aceptado: 27/02/09

Resumen

Esta investigación ilustra cómo niños inmigrantes y no inmigrantes se diferencian de sus pares, en cuanto a la competencia social, en escuelas de Porto Alegre, en el Sur de Brasil. Después de traducción, adaptación y análisis de fiabilidad y validez del instrumento (Revised Class Play), este ha sido aplicado a 32 niños estudiantes, en clases regulares, inmigrantes de diferentes países; así como, en los demás niños de sus clases (543, totalizando 575 niños participantes). Además, se ha realizado una identificación de carácter socio-demográfico entre los participantes, con el objetivo de conocer las características de los grupos. El análisis indica que hay una percepción del grupo de niños inmigrantes como más aislado; menos agresivo y menos sociable, por parte de sus pares no inmigrantes. Tales datos contrastan con la percepción de sociabilidad por parte de los mismos niños inmigrantes.

Palabras clave: inmigración, infancia, competencia social, educación.

Abstract

This research illustrates how immigrant and non-immigrant children differentiate themselves from their peers in the area of social competence, in schools in Porto Alegre (Brazil). After translation, adaptation and a reliability analysis of the instrument (Revised Class Play), it was applied on 32 immigrant children from different countries, who were living and studying in regular classes, together with their classmates (543, making a total of 575 participants). Also, a socio-demographic character identification was carried out among the participants to determine the groups' profile. The data obtained indicates a perception that the immigrant children were more isolated, less aggressive and less sociable than their non-immigrant peers. This data contrasts with the perception of sociability that the immigrant children had about themselves.

Key words: Social competence; Childhood, Immigration.

¹ Dirección correspondencia:

Email: adolfo.pizzinato@puers.br

² Email: sarriera@terra.com.br

Resumo

Esta investigação ilustra como crianças imigrantes e não imigrantes se diferenciam de seus pares, quanto à concorrência social, em escolas de Porto Alegre, no sul do Brasil. Depois que tradução, adaptação e análise de fidedignidade e validade do instrumento (Revised Class Play), este foi aplicado a 32 crianças imigrantes de diferentes países estudando em classes regulares, assim como nos demais crianças de seus classes (543, totalizando 575 crianças participantes). Além disso, se realizou uma identificação de caráter sócio-demográfico entre os participantes, com o objetivo de conhecer as características dos grupos. A análise indica haver uma percepção do grupo de crianças imigrantes como mais isolado; menos agressivo e menos sociável, por parte de seus pares não imigrantes. Tais dados contrastam com a percepção de sociabilidade por parte dos mesmos crianças imigrantes.

Palavras chave: Imigração, Infância, Concorrência Social, Educação.

Introducción

Este trabajo pretende identificar cómo niños inmigrantes son diferenciados por sus pares no inmigrantes y cómo se diferencian de ellos, en cuanto a la competencia social, en escuelas públicas y privadas de Porto Alegre, en el Sur de Brasil. Sin embargo, antes de que se profundicen en los resultados, es necesario realizar una mayor definición de los aspectos teóricos, presentes en la elaboración de esta investigación. Para esto, se abordan cuestiones como la definición de la competencia social (entendida cuanto modelo) en la Psicología Socio Evolutiva y la necesidad de integrar tales modelos en los ámbitos educacionales, sobretodo hacia aquéllos que afrontan los retos de la multiculturalidad, uno de los rasgos más contundentes de los procesos migratorios contemporáneos, característicos de la globalización.

Los modelos de competencia (en Psicología Preventiva y Comunitaria), surgen como resultado del énfasis en la concepción positiva de salud y del desarrollo, y en los estilos de vida positivos, en la protección y promoción de la salud, en contrapunto a los modelos de déficit y enfermedad (Fernández-Ríos, 1994; Kelly, 1992).

Aunque tenga su relevancia en los estudios sobre la infancia, la definición de competencia social (CS) aún es muy plural. En la literatura psicológica actual, términos como calificación social, comportamientos pro-sociales, habilidades sociales, resultados sociales, conductas socialmente adaptadas o

adecuadas, competencia cognitiva y competencia sociocognitiva, muchas veces son usados como sinónimos, sin mayor distinción efectiva (Jiménez Hernández, 1995; Guralnick, 1999). Estos términos son más útiles si son utilizados de manera independiente, o si se detiene más a los referenciales epistemológicos que subyacen a las investigaciones y publicaciones que los eligen.

Los orígenes de estos conceptos son distintos. El origen de las habilidades sociales, por ejemplo, como constructo teórico, adviene de los modelos e intervenciones conductuales (operantes), y la competencia social es un constructo que nace de la Psicología y de la Psiquiatría comunitarias (Hidalgo y Abarca, 1994; Jiménez Hernández, 1995; DuBois y Felner, 2000). Ya en el caso de la competencia social infantil (CSI), ésta puede ser definida como la habilidad de los niños para elegir y llevar a cabo una meta social, y realizar sus objetivos interpersonales de manera eficaz y apropiadamente. En el contexto de las interacciones entre pares, estas metas interpersonales usualmente toman la forma de importantes tareas sociales como: la aproximación, entrando en una existencia activa en grupos de pares, resolviendo conflictos o sosteniendo actividades sociales. Esta concepción está implicada entre estas tareas y las estrategias sociales para ellas elaboradas (o los cambios no conciliatorios; conductas compatibles o incompatibles con el conjunto de las actividades sociales entre pares, tal como propone Vygotsky (1998) como eje del desarrollo social humano).

Estrategias sociales asociadas con la competencia entre pares pueden ser evaluadas en términos de inclusión en un grupo, resolución de conflictos y mantenimiento de las actividades, pero siempre considerando su carácter contextual y cultural, una vez que no se espera que exista un “escore”, una puntuación aislada de competencia social, mucho menos una evaluación global de competencia, que no considere los elementos contextuales o culturales que definen cuáles serían las actitudes, conductas o estrategias socialmente entendidas como competentes (Guralnick, 1999; Pizzinato, 2003; Pizzinato y Sarriera, 2002; 2004).

La interacción social con otras personas, principalmente en procesos interactivos en los cuales existe soporte o ayuda específica de una de las partes (de la más especializada en determinada situación), constituye un elemento decisivo en el desarrollo de las habilidades humanas (Vygotsky, 1998; Coll- Salvador, Palacios y Marchesi, 1996; Mestres y Goñi, 1999). Trabajos de observación en investigaciones naturalísticas se presentan fundamentales para el estudio de la comprensión de niños y jóvenes en situaciones genuinas de interacción social y sus significados emocionales. Dentro de esta perspectiva, se busca comprender mejor el fenómeno contextual de la socialización de niños, sin subestimar la comprensión que los niños tienen de los demás y de sí mismos, sin olvidar las diferencias contextuales de cada grupo en interacción (Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle y Wahl, 2000; Constantine y Ladany, 2000; Crespo, Lalueza y Perinat, 1994).

La perspectiva de competencia social, adoptada en este estudio, es la que proponen DuBois y Felner (2000), en la cual es concebida como fruto de las transiciones individuo-medio, donde figuran, como elementos constituyentes, las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales, además del conjunto de expectativas y motivaciones de los implicados. Esta forma de concebir la competencia, además de ser más congruente con el modelo ecológico de concebir los fenómenos psicológicos humanos, propone una visión más plural del fenómeno. Es

evidente que quienes esperan un grado único, una respuesta (del tipo, es competente o no), pueden frustrarse con la presente propuesta, que, aunque menos puntual, pretende comprender más dimensiones del mismo fenómeno.

Las características psicológicas de este proceso, las formas de inserción social, de relaciones grupales, de construcción de identidad, fueron y son aún muy poco enfocadas en la investigación psicológica. Menos enfocadas son estas características en la “infancia inmigrante” (Ogbu, 1981). Las formas de relaciones sociales y los aspectos de la identidad infantil de los niños inmigrantes, en pleno cruce de referenciales culturales, aún parecen ser afrontadas por los grupos mayoritarios de construcción de conocimiento en ciencias humanas, como cuestiones muy complejas o poco importantes para que sean blanco de una atención que no corresponde solamente a los investigadores y teóricos.

La inserción social del niño inmigrante, en realidad cada vez más frecuente en el mundo globalizado (Naciones Unidas, 1998), depende de la calidad de los factores ambientales que encuentra. Por ejemplo, cuando el niño se depara con señalamientos diarios, sutiles o explícitos de que su grupo étnico o familiar tiene menos estatus o poder, o es “demasiado distinto”, la base de la autoestima sufre una pérdida significativa. Con los niños de minorías étnicas, que al mismo tiempo están en contacto directo con miembros de una cultura mayoritaria, y de “una subcultura” (o cultura minoritaria), el establecimiento de las bases de una identidad clara, muchas veces puede quedarse comprometido (Sarriera, 2000; Pizzinato y Sarriera, 2004). Valores, estilos de comunicación y aprendizaje de la cultura minoritaria de los niños en la escuela, pueden ser inconsistentes con las expectativas de la escuela y de la cultura mayoritaria de la sociedad en la que están insertados (Sarriera, Silveira, Dellazzana, Pizzinato, y Rangel, 2002; Woolfolk, 2000).

Considerando estas cuestiones, sobretudo lo relacionado con la socialización infantil y las cuestiones culturales de niños que vivieron

procesos migratorios en su sistema familiar, el estudio de la competencia social infantil se hace relevante, configurándose así uno de los principales objetivos de la presente investigación, la verificación de las diferencias inter grupales en la percepción de competencia social. Se parte aquí de la premisa de que la relación y, más propiamente dicho, la cualidad de la relación establecida entre niños de diferentes *backgrounds* étnico-culturales influencia la evaluación de su competencia social, así como la de sus pares. Se ha pretendido investigar cómo se diferenciaban tales percepciones, es decir, cómo niños inmigrantes y no inmigrantes evalúan su propia competencia social y la de sus pares, de origen étnico cultural distinto.

Tal apuesta metodológica se basa en la idea de que dicha evaluación es modulada por la cultura de los grupos, no existiendo alguna escala que pudiera ser, indiscriminadamente aplicada, dado que el contexto tiene peso fundamental en la percepción y evaluación de las características individuales. En diferentes contextos (Bhattacharya, 2000; García-Ramírez, Martínez-García y Santolaya-Soriano, 2002; Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov y Hraba, 1998; Vedder y O'Dowd, 1999) tales evaluaciones son distintas, por lo cual, con la presente investigación, se pretende aproximarse a tal cuestión (poco ilustrada) en el panorama brasileño (Grassi y Engers, 2000).

Método

Participantes

El total de escuelas que ofrecen enseñanza fundamental en Porto Alegre es de 372, pero no todas tienen en sus aulas niños que hayan vivido alguna transición cultural en términos de proceso migratorio. Ha sido elegida una muestra sistemática, de 1/3 del número de escuelas (aproximadamente 124), públicas y privadas, distribuidas por zonas geográficas de Porto Alegre. Después de realizados los contactos con tales instituciones, restaron sólo 17, que ofrecían enseñanza fundamental, y que tenían por lo menos un grupo, con por lo menos un niño con histórico proceso migratorio. El criterio

de elección de este nivel educativo se debe a la franja de edad pretendida por el estudio (entre 9 y 14 años).

Así, la muestra final de la investigación se compuso de 32 alumnos inmigrantes, oriundos de 17 escuelas diferentes y, sus compañeros de clase (543, divididos en 32 grupos distinguidos), haciendo un total de 575 alumnos participantes.

La muestra de los alumnos no inmigrantes (543) estaba compuesta por el 51 % de niños y un 49% de niñas, de acuerdo con la distribución normal en las aulas y, la disposición de las familias para que participaran de la investigación. La mayoría de las familias de los participantes tenía entre 3 y 5 integrantes (un 73,8%) y de orientación católica (un 51,4%). Parte importante de los alumnos estudió en menos de 3 escuelas (un 89%), aunque estudiaban hacia menos de 2 años (un 41,6%) en la escuela actual. Sólo un 10,4% de los alumnos son ayudados en las tareas escolares por la familia, en un idioma diferente al portugués. Entre ellos, un 25,3% ya había sido reprobado y, de este total, un 27,7% fueron reprobados por lo menos una vez en la 1ª serie de la enseñanza fundamental. Cerca de un 73% de los alumnos estudiaban en escuelas públicas y un 27% en escuelas privadas.

Entre el grupo de niños inmigrantes (32), figuran un 59,4% de niños y un 40,6% de niñas, con familias con número de componentes entre 4 y 5 (un 72%) y de orientación religiosa predominantemente católica (un 44%). Los países de origen más frecuentes en la muestra fueron Perú y Uruguay (un 18,8% c/u); Angola y Alemania (un 9,4% c/u); Colombia, Chile, EUA y Bolivia (un 6,3% c/u) y Japón, Líbano, Italia, Argentina, Rusia e Israel (un 3,1% c/u). La mayoría del grupo vivía hace menos de 4 años en Brasil (un 64,5%), había estudiado en menos de 2 escuelas diferentes (un 50,1%) y estudiaba hace menos de 2 años en la escuela actual (un 68,8%). Dentro de este grupo, un 53,1% había estudiado menos de 2 años en su país de origen, y la misma proporción de alumnos poseía padres que no utilizaban el portugués en la comunicación referente a las tareas escolares. Sólo un 15,6% de estos alumnos ya había sido

reprobado, siendo la tercera serie de la enseñanza fundamental la que obtuvo mayores escores de reprobación (un 40%). La mayor parte de ellos (un 65,6%) estudiaba en escuelas públicas.

Instrumento

La investigación fue realizada a través del *Revised Class Play* (RCP) (Masten, Morison y Pellegrini, 1985), una especie de “sociograma” que tiene como objetivo investigar, de forma sociométrica, la competencia social infantil, evaluada entre y por el grupo de pares y por el niño inmigrante de cada aula. El instrumento original fue adaptado y traducido para la realidad brasileña con base en el original americano y en la versión sueca, que pretenden evaluar tres dimensiones de la competencia social infantil entre pares: sociabilidad/liderazgo; agresividad/disruptividad y aislamiento/sensibilidad (Masten, Morison y Pellegrini, 1985; Vedder y O’Dowd, 1999). Las preguntas son de carácter nominal, donde cada alumno llena en el espacio indicado el nombre del compañero que más se caracteriza con la cuestión propuesta (como por ejemplo: *¿Quién es uno(a) bueno(a) líder? O ¿Quién es normalmente triste?*). Después de categorización, ha sido realizado el análisis descriptivo de los resultados. El RCP tuvo en su proceso de adaptación, una traducción de las cuestiones originales, puesto que ha sido construido y validado para esta misma franja de edad, también con una muestra de características multiculturales. Se realizó una traducción por profesionales bilingües, y una validación de contenido con una versión piloto, aplicada a niños con las mismas características de la muestra. Esta validación con niños jueces obtuvo un índice *Kappa* de fiabilidad entre jueces de 0,92.

El instrumento se ha aplicado colectivamente en 32 aulas de enseñanza fundamental de escuelas públicas y privadas de Porto Alegre (Estado do Rio Grande do Sul, Brasil), que tenían entre sus integrantes para alumnos inmigrantes. La aplicación se ha llevado a cabo en sesiones que variaban entre 30 y 60 minutos. En las instrucciones se explicaba que la investigación tenía como

objetivo conocer mejor las relaciones entre los grupos de alumnos, sobre todo en contextos como los presentados en Porto Alegre, donde viven muchas personas de otros países, Estados de la Federación y municipios, o descendientes directos de personas que pasaron por tales cambios. Sólo participaban de la investigación los grupos autorizados previamente por la escuela, así como aquellos alumnos autorizados por sus padres y/o responsables a través del cumplimiento del término de consentimiento informado, que explicaba más detalladamente los objetivos generales de la investigación, enfocando más las cuestiones referentes a la investigación de la competencia social.

Para verificar la fiabilidad del instrumento, fue probado su coeficiente de consistencia interna (*Alpha* de Crombach). El resultado para la versión del RCP utilizada fue un *Alpha* de 0,8797, considerándose así un resultado bastante satisfactorio, aunque a escala original obtuvo un resultado de 0,93 en su formulación norteamericana original (Masten, Morison y Pellegrini, 1985). Como es esperado, las correlaciones entre los tres factores de la escala fueron bastantes bajas, indicando poca redundancia en las diferentes dimensiones de la nominación entre pares. En relación con los otros dos factores, el “*Disruptivo” fue lo que presentó menores correlaciones. Fueron de 0 – .17 en relación al factor “Sociabilidad” ($p < 0.001$) y 0.09 ($p < 0.01$) como el factor “Aislado”. La correlación entre los factores “Sociabilidad” y “Aislado” fue de 0 – .38 ($p < 0.001$) (Masten, Morison y Pellegrini, 1985; Vedder y O’Dowd, 1999).

Resultados

Tratándose de una muestra intercultural, se buscó identificar qué aspectos presentes en la escala diferenciaban inmigrantes de no inmigrantes, en lo que corresponde a la competencia social infantil en el ámbito escolar. En el presente estudio se optó por realizar un análisis discriminante entre los grupos de inmigrantes y no inmigrantes, de manera a obtener su perfil diferencial.

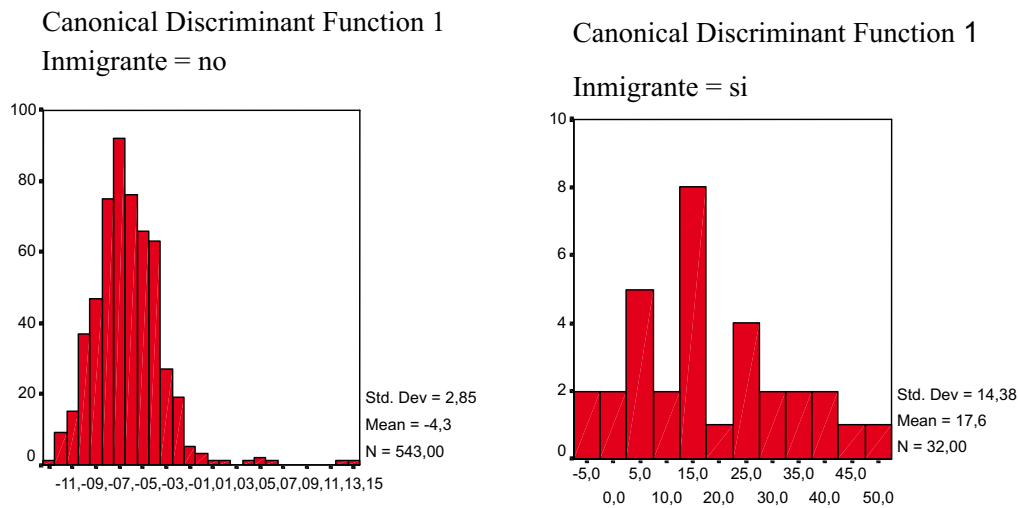


Figura 1. Distribución de las respuestas de los integrantes de los grupos de niños inmigrantes y no inmigrantes

Como ilustra la Figura 1, el grupo de participantes no inmigrantes se presenta más cohesionado en las evaluaciones (por parte de los participantes de los dos grupos), así como con aspectos socio-demográficos más similares que los inmigrantes. En la Tabla 1 se encuentran

las variables que son más relevantes en la capacidad discriminadora de esa función, o sea, que diferencian más los niños inmigrantes de los no inmigrantes, haciendo un punto de corte en 0,070.

Tabla 1. Matriz estructural de las principales variables utilizadas en el análisis discriminante

Variable	Función
¿Quién es un buen líder?	0,452
¿A quién le gusta más estar con los demás que solo?	-0,452
¿Quién explota fácilmente?	-0,452
¿Quién ayuda a los demás compañeros cuando ellos necesitan?	0,395
¿Quién deja a los grupos?	0,369
¿Quién hace nuevos amigos fácilmente?	0,295
¿Quién hace reír a los demás?	0,280
¿Quién pierde la calma fácilmente?	0,193
¿Quién es normalmente feliz?	0,187
¿Quién es normalmente triste?	0,137
¿Quién se queda más sólo que con los demás?	0,118
¿Quién suele tener buenas ideas de cosas que hacer?	0,104
¿Quién es el compañero en que se puede confiar?	0,076
¿Qué compañero no desobedece a la maestra?	0,071

De las treinta y dos variables presentadas por la escala, fueron seleccionadas las catorce más influyentes. Estas catorce variables son divididas en: dos dentro del eje de la agresividad/disruptividad; tres en el eje de aislamiento/depresión, y nueve dentro del eje sociabilidad/liderazgo. Las cuestiones del eje referente a la agresividad/disruptividad que más pesaron en la diferenciación de los dos grupos fueron las que buscan identificar al compañero que “explota” fácilmente (-0,452) y el que pierde la paciencia con facilidad (0,193).

Estas fueron las cuestiones que, en el análisis descriptivo, los participantes inmigrantes indicaron como más características de sí dentro de tal eje. Aunque los alumnos no inmigrantes fueron los más apuntados en este eje, tanto por ellos mismos, cuanto por sus pares inmigrantes y por el cuerpo docente, en estas dos cuestiones reside la diferencia entre los grupos: la citación (aunque auto-referida y no consensual) de los participantes inmigrantes.

Discusión

Las diferencias culturales pueden haber originado esa forma diferente de que se perciban ambos grupos. Sin embargo, el punto principal a ser discutido, es la forma de percibirse de los participantes inmigrantes. Esta forma es mucho más “ponderada” que la que tienen sus pares no inmigrantes. La auto atribución de características de agresividad, por lo tanto “negativas”, denota cierta madurez de auto concepto, así como ilustra una forma diferente de actuar con tales sentimientos, de forma con que los demás no perciban. Esa forma podrá ser a través de manifestaciones culturalmente no percibidas como hostiles por parte de los no inmigrantes, o también podrán ser reprimidas por una serie de dificultades psicosociales de adaptación, conforme ilustran Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov y Hraba (1998). Aun así, si se atenta a los aspectos más cualitativos de la interpretación de tales datos, el no parecer agresivo o hostil a sus compañeros no inmigrantes y maestros, refuerza la idea de que estos niños puedan sufrir una condición de aislamiento, o de no recibir

la atención debida por parte de sus maestros y tutores.

En el eje de cuestiones envolviendo la dimensión aislamiento/depresión, las variables seleccionadas fueron las que buscaban conocer a los participantes que normalmente dejaban el grupo de actividades (0,369), eran tristes (0,137) y se quedaban más tiempo solos que acompañado por los pares (0,118). Las cuestiones de este eje fueron las que los participantes no inmigrantes más identificaron con características de sus compañeros inmigrantes. Sin embargo, así como en las cuestiones comentadas sobre la dimensión de agresividad, estas fueron las cuestiones con que los participantes inmigrantes también se identificaron de forma significativa.

La diferencia entre los grupos reside aquí, justamente, en el consenso, ya que las demás cuestiones de este eje presentan patrones bastante distinguidos de evaluación entre los grupos, donde los no inmigrantes perciben a sus compañeros inmigrantes como típicos, pero éstos no se atribuyen tales características. El hecho de dejar frecuentemente los grupos y estar más solo que en compañía de los pares, puede identificar un patrón de mayor aislamiento y dificultad de integración grupal de los participantes inmigrantes. Dentro de la perspectiva ecológica, tal fenómeno es entendido como de doble vía, donde la caracterización de este patrón de relación no es responsabilidad exclusiva de participantes de este o de aquel grupo, tampoco responsabilidad exclusiva de la escuela en que están insertados. Este es un proceso en que todos los grupos presentes, queriendo o no, poseen su responsabilidad mientras son sujetos activos de tal escenario social.

Evidentemente, las percepciones se dan en niveles diferentes de exigencia y, se puede pensar en diferentes alternativas para contornear tales cuestiones, conforme se argumenta en las conclusiones. Siguiendo esa misma línea de raciocinio y considerando que la evaluación consensual de los participantes acerca de la caracterización de “tristeza” de los participantes inmigrantes, lleva a atribuir, así como en otros contextos, (Sarriera, 2000; Sarriera, Silveira,

Dellazzana, Pizzinato, y Rangel, 2002; Pizzinato y Sarriera, 2002; Pizzinato y Sarriera, 2004), que el proceso migratorio puede ser un factor predisponente de sintomatología depresiva. Tal sospecha debe ser investigada con mayor profundidad, ya que la depresión infantil puede ocupar papel decisivo en el proceso de desarrollo social (Hidalgo y Abarca, 1994).

Entre las cuestiones que figuran dentro del espectro de sociabilidad/liderazgo, fueron seleccionadas nueve, como las más influyentes en el proceso de diferenciación entre los grupos. Las nueve variables seleccionadas decían: respeto a la posición de liderazgo dentro de los grupos (0,452); de la convivencia preferente en la presencia de pares (-0,452); de la identificación del compañero que normalmente ayuda a los demás (0,390); de quien hace nuevos amigos fácilmente (0,295); de quien es normalmente feliz (0,187); quién suele tener buenas ideas de cosas para hacer con los demás (0,104); de quien es el compañero en que se puede confiar (0,076) y, finalmente, quién es el compañero que no desobedece al profesor (0,071).

Así como en las cuestiones referentes a los dos ejes ya analizados de la escala, en estas cuestiones hubo un diferencial significativo en relación con las no seleccionadas. En estas variables seleccionadas por el análisis discriminante, hay una percepción de desempeño y autoconcepto bastante diferente en relación al grupo de inmigrantes. En estas cuestiones, en paralelo con lo que consideraban sus pares no inmigrantes, los participantes con orígenes en otros países se consideraban bien, mejor colocados, o sea, aunque los no inmigrantes no los vieran como competentes, ellos se percibían en tales características. El poder de discriminación entre las atribuciones de papeles entre ambos grupos está en el hecho de que los participantes inmigrantes creen figurar más como exponentes de tales características que consideran sus pares.

Los participantes inmigrantes no creen ser tan menos competentes (en nivel de socialización) como consideran sus compañeros. Aquí, la diferencia entre grupos reside en la

propia diferencia entre las percepciones de ambos grupos en relación al desempeño social de los participantes inmigrantes. Esto, en alguna medida, puede reflejar la falta de valoración del esfuerzo de integración que hacen los alumnos de origen inmigrante. Evidentemente, no se puede exigir tal nivel de concienciación por parte de los grupos de escolares, pero de la escuela, cuanto institución, sí.

El primer aspecto conclusivo a ser considerado, es respecto a la presencia de indicadores claros de competencia social en la población estudiada. Se imaginaba, en la planificación de esta investigación, que habría factores indicativos de diferentes procesos de competencia social entre los miembros de la población, aún más considerándose las diferencias entre los dos grupos que componían la muestra total (inmigrantes y no inmigrantes).

Así, al considerarse las diferencias presentadas, se debe ponderar antes, el modelo, el concepto de competencia social utilizado durante esa investigación. De forma consonante con el paradigma adoptado, la concepción de competencia social aquí presentada también es concebida dentro de una perspectiva ecológica. Esta concepción puede ser comprendida como una noción interactiva entre diferentes dimensiones sistémicas donde la persona vive. Así, se compone el modelo de comprensión aquí adoptado, incluyendo la percepción de la relación entre los pares de clase, de los docentes y, del concepto personal de cada participante acerca de su competencia social.

Sería parcial la utilización sólo del concepto que los pares poseen de sus compañeros inmigrantes. Esa evaluación, realizada sólo por “terceros”, podría, incluso, presentar un perfil bastante desfavorable para los niños inmigrantes. De acuerdo con los resultados de estos “evaluadores”, se pensaría en los niños inmigrantes como absolutamente aislados, poseyendo pocas características identificadas con sociabilidad (y aún sí, del tipo: ¿“Quién es el o la compañero (a) que suele ayudar a los demás cuando necesitan?”) y absolutamente no agresivos, como se fueran incapaces de sentir

rabia o irritación e incapaces de interaccionar de forma socialmente positiva con sus pares.

De la misma manera, los participantes inmigrantes percibieron sus compañeros de clase de una forma más o menos complementaria, pues perciben a sus compañeros no inmigrantes como los más sociables, líderes y aptos la coordinación de las actividades sociales (son los que poseen buenas ideas, hacen las cosas acontecer, etc.), en la misma medida en que son percibidos como potencialmente agresivos, ya que esa evaluación también fue bastante sesgada en relación a los participantes no inmigrantes. Los resultados, de hecho, indican un resultado bastante compacto en ese sentido, pues todos los segmentos participantes de la investigación hicieron la evaluación de las cuestiones de agresividad en esa dirección.

Lo cual, de algún modo, refleja cómo es fundamental que la persona en desarrollo consiga dominar las herramientas culturales del medio sociocultural donde está inmersa (Vygotsky, 1998). El dominar las herramientas culturales de nuestro contexto específico puede ser una de las respuestas para la evaluación de más competentes que tenían los niños no inmigrantes, tanto por su parte, como por parte de los niños inmigrantes.

Es claro que con eso no se pretende afirmar que los participantes sean meramente “victimizados” por la evaluación de sus pares. De la misma forma, no se afirma aquí que los inmigrantes sean completamente “responsables” por esta evaluación “sesgada”. Tales resultados son fruto de una importante interacción sistémica entre factores, directa e indirectamente mezclados en el cotidiano de los participantes.

En el proceso migratorio interaccionan y son retomadas una serie de experiencias vitales. En el proceso de inserción en la comunidad de “acogida”, las relaciones interpersonales son fundamentales, tanto como factor mediador, cuanto como factor predictor de salud mental y desarrollo sano.

En ese sentido, el papel de la psicología, en conjunción directa con la educación, es muy importante. En el escenario de la educación

brasileña, han persistido fragilidades que, aunque denunciadas por estudiosos del área y priorizadas en debates e investigaciones, aún no consiguieron ser superadas (Grassi y Engers, 2000). Una investigación más detallada acerca de la educación brasileña revelará índices que ultrapasan los tolerables, en casi todas las instancias.

La necesidad de análisis en mayor profundidad en estas cuestiones deriva de la complejidad del fenómeno estudiado, así como de la configuración de los procesos migratorios en nivel internacional (además de la realidad nacional y local), que viven un momento de profundos cambios en antiguos conceptos referentes a la ciudadanía, diferencias y derechos humanos (Naciones Unidas, 1998; García-Ramírez, Martínez-García y Santolaya-Soriano, 2002). Sin que se consideren tales puntos, se encuentra dificultad en debatir un proceso en el cual, estamos globalmente insertados y, que de esa forma, carece de puntos más fijos de análisis.

Sería imprescindible la implementación de programas que posibiliten una atención de las necesidades específicas del desarrollo de niños inmigrantes, de manera que habría que brindar mayores condiciones de crecimiento e inserción social a estos grupos. Por tanto, es fundamental una sensibilización, no sólo de educadores e integrantes de la comunidad escolar, sino también de legisladores y generadores de políticas públicas que puedan, de hecho, aproximarse de forma más eficaz y comprometida a esta temática. Sin embargo, si consideráramos como referencia los pronunciamientos políticos y de los medios de comunicación en general, el ideario asimilacionista sigue muy presente en las narraciones públicas brasileñas.

Los hallazgos de las investigaciones en el área, aunque posean relevancia, muchas veces están distantes de quienes realmente coordinan las políticas educativas, de los propios profesores, orientadores y psicólogos. Los programas necesitan ser desarrollados para hacer de la adaptación escolar un proceso más fácil para el gran número de niños inmigrantes

en los más diversos países. Bhattacharya (2000) propone que tales programas lleven en cuenta cuatro pasos básicos: las investigaciones en el área, el levantamiento de necesidades de esta población específica, la conexión mayor entre los padres y la escuela y el entrenamiento para la convivencia con la diversidad cultural.

Además de las prácticas educativas directas con los alumnos inmigrantes y sus compañeros, toda la comunidad escolar necesita una sensibilización para las necesidades especiales de niños inmigrantes. Investigadores, educadores, psicólogos y otros profesionales del área desorientación psicológica, normalmente desconsideran la importancia de una atención que demuestre competencia en relaciones multiculturales, con grupos de otros orígenes étnicos o minorías oriundas de la propia cultura mayoritaria (Constantine y Ladany, 2000; Crespo, Lalueza y Perinat, 1994).

Finalmente, esta investigación ha pretendido sensibilizar a los profesionales del campo educativo y psicológico, para la necesidad de una mayor atención a la temática de las competencias interpersonales. Sobre todo aquí el énfasis está en las competencias sociales y multiculturales, como piezas claves para la formación de un currículo escolar más integrado, volcado a la persona y a las necesidades de un entorno cada vez más plural, global y complejo.

Referencias

- Bhattacharya, G. (2000). The school adjustment of south Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35, 137, 77-85.
- Coll-Salvador, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Constantine, M. G. y Ladany, N. (2000). Self-report multicultural counseling competence scales: Their relation to social desirability attitudes and multicultural case conceptualization ability. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 2, 155-164.
- Crespo, I., Lalueza, J.L. y Perinat, A. (1994). Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y Sociedad*, 27, 28, 45-54.
- DuBois, D. y Felner, R. (2000). O modelo quadripartido de competência social – Teoria e aplicações da intervenção clínica. En M. Reinecke, F. Dattilio y A. Freeman (Eds.), *Terapia cognitiva com crianças e adolescentes – manual para a prática clínica* (pp. 105-125). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de Psicología Preventiva: teoría y práctica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- García Ramírez, M., Martínez García, M. y Santolaya Soriano, F. (2002). *Integración social y empleo de inmigrantes*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales, Dirección General de Bienestar Social – Junta de Andalucía- Universidad de Sevilla.
- Grassi, M. H. y Engers, M. E. (2000). Identidade sociocultural no espaço da alfabetização. *Educação*, 41, 2, 9-30.
- Guralnick, M. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5, 4, 21-29.
- Hagendoorn, L., Drogendijk, R., Tumanov, S. y Hraba, J. (1998). Interethnic preferences and hierarchies in former Soviet Union. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 4, 483-503.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1994). *Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Jiménez Hernández, M. (1995). Competencia social en la infancia: delimitación conceptual y componentes. *Apuntes de Psicología*, 45, 2, 41-68.
- Kelly, J. (1992). *Psicología Comunitaria: el enfoque ecológico contextualista*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Masten, A. S., Morison, P. y Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 3, 523-533.

- Mestres, M. y Goñi, J. (1999). Desenvolvimento pessoal e educação. En C. C. Salvador (Ed.), *Psicologia da educação* (pp. 72-133). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: a cultural-ecological approach. *Child Development*, 52, 3, 413-429.
- Pizzinato, A. y Sarriera, J.C. (2002). Aculturação entre crianças imigrantes em Porto Alegre, RS. *Aletheia*, 16, 71-82.
- Pizzinato, A. (2003). Identificar (se) na pós-modernidade: Etnicidade e globalização. En P.A. Guareschi, A. Pizzinato, L.L. Krüger y M.K. Macedo (Eds.), *Psicologia em Questão: Reflexões sobre a contemporaneidade* (pp. 15-32). Porto Alegre: Edipucrs.
- Pizzinato, A. y Sarriera, J.C. (2004). *Identidade étnico-nacional e competência social em escolas de Porto Alegre*. *Aletheia*, 19, 7-20.
- Sarriera, J.C. (2000). Educação para a integração entre culturas e povos: Da aculturação para o multiculturalismo. En J.C. Sarriera (Ed.), *Psicologia comunitária: estudos atuais*. (pp. 179-202). Porto Alegre: Sulina.
- Sarriera, J.C., Silveira, P.G., Dellazzana, L.L., Pizzinato, A. y Rangel, M. P. (2002). Inserción social de la familia inmigrante. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 2, 16, 45-56.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. y Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71, 3, 772-784.
- United Nations (1998). *Estatistical Paper Series of Migrations* - Department of Economical and Social Issues. New York: United Nations Publications.
- Vedder, P. y O'Dowd, M. (1999). Swedish primary school pupils' inter-ethnic relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 2, 221-228.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A construção social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.