

COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO «AUTÓCTONO» E INMIGRANTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

The emotional competences of autochthonous and immigrant students at the secondary education level

ENCARNACIÓN SORIANO AYALA y M^a DEL MAR OSORIO MÉNDEZ*

Universidad de Almería

*En la actualidad no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podemos ser ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás.
(Goleman, 2003: 15)*

Si la finalidad de la educación es contribuir al desarrollo integral y global de la persona, a cada uno de los alumnos y alumnas se les debe ofrecer la oportunidad de sacar el mayor rendimiento posible de su potencial cognitivo y de sus características personales. Es fundamental que el profesorado, como paso previo a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, conozca las competencias emocionales del alumnado, puesto que hay numerosos estudios que ponen de manifiesto la importancia de las emociones y de los sentimientos para construir aprendizajes y para potenciar el desarrollo personal, social y laboral.

La investigación que presentamos en este artículo refleja los resultados obtenidos en un estudio que pretende conocer y valorar las distintas competencias emocionales de los chicos y chicas españoles y españolas e hijos e hijas de familias inmigrantes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería. Para ello construimos y aplicamos un cuestionario que recoge las cinco competencias emocionales básicas. Los datos se analizan a través del paquete estadístico SPSS para Windows versión 12.5 efectuando cálculos estadísticos porcentuales y diferenciales en función del grupo cultural de origen del alumnado. Por último, se discuten los resultados y se proponen conclusiones representativas del estudio.

Palabras clave: *Interculturalidad, Educación emocional, Grupos culturales y competencias emocionales, Educación emocional y género.*

Educación emocional e interculturalidad

Tradicionalmente las escuelas han centrado su labor educativa en el desarrollo de las capacidades cognitivas de su alumnado obviando en gran medida su dimensión afectiva y emocional. En la actualidad se entiende que es necesario incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje la dimensión emocional, sobre todo porque se concibe que los aspectos más determinantes de este proceso no son exclusivamente los conocimientos o la capacidad intelectual, sino también la conciencia y capacidad que tiene el alumnado de gestionar y controlar sus propias emociones y sentimientos, la motivación con la que afronta dicho proceso y las relaciones interpersonales que establecen con los demás, con independencia de sus características particulares.

Son numerosos los autores (Diener y Larsen, 1993; Frijda, 1993; Lewis y Haviland, 1993; Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997; Lazarus, 1991 y 1999; Oatley y Jenkins, 1996; Goleman, 1995; Bisquerra, 2000 y 2003, etc.) que trabajan en torno a la inteligencia y educación emocional. Sus investigaciones han puesto de manifiesto que una carencia en las emociones puede llegar a tener enormes repercusiones para la vida cotidiana de las personas. Se ha comprobado que una falta de control sobre nuestras emociones y sentimientos y, en consecuencia, un déficit en nuestras competencias emocionales, puede desencadenar, en las etapas de la niñez y la adolescencia, problemas graves de salud tales como la bulimia, la anorexia nerviosa (trastornos alimentarios que por desgracia están tan de moda en la actualidad), trastornos depresivos, baja autoestima, estrés, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, agresividad, violencia, etc. que con frecuencia apreciamos en el alumnado de secundaria y que, en ocasiones, ocupan amplios titulares en los medios de comunicación.

El sistema educativo debe contemplar la educación emocional para potenciar las competencias

emocionales en su alumnado. Entendemos por competencia la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, es decir, son conocimientos hechos práctica y, como señala Mockus (2004), las más valiosas son las integradoras, las que combinan conocimiento, emoción y comunicación. En base a ello «la competencia emocional constituye una metahabilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)» (Marco, 2002: 38). Para Bisquerra (2007) la competencia emocional consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Las competencias emocionales implican cierto grado de dominio de los sentimientos, una cualidad que contrasta grandemente con las aptitudes meramente cognitivas, que pueden realizar, al mismo tiempo, una persona y un ordenador.

La inteligencia emocional según Goleman (1995) incluye dos amplias competencias emocionales: la personal y la social, las dos recogen las cinco dimensiones de la inteligencia emocional. Estas dimensiones reúnen las siguientes competencias:

- *Autoconciencia*. Implica reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás.
- *Autorregulación*. Se refiere a la habilidad de manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos para adecuarlos a un objetivo. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades para afrontar situaciones de riesgo, etc. son componentes importantes de la autorregulación (Bisquerra, 2007).
- *Motivación*. Está íntimamente relacionada con la emoción. Se refiere a las tendencias

emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas.

- *Empatía*. Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar.
- *Habilidades socioemocionales*. Pretenden inducir en los otros las respuestas que son deseables. Implica saber escuchar y elaborar mensajes convincentes, saber negociar y resolver conflictos, reforzar relaciones interpersonales dentro de un grupo, saber alcanzar metas compartidas. Estas competencias predisponen a la constitución de un clima social favorable.

Es evidente que al favorecer las competencias emocionales se previenen o disminuyen los comportamientos problemáticos o de riesgo, pero para intervenir lo primero que debe hacer el profesorado es diagnosticar las competencias emocionales del alumnado. El diagnóstico llevará al profesorado a priorizar y hacer hincapié en las competencias en las que el alumnado tenga más deficiencias, sin olvidar una acción global en todas ellas. Entendemos que es muy importante que los implicados en la educación de los niños y las niñas y jóvenes se planteen llevar a cabo una educación emocionalmente inteligente, con el fin de conseguir el desarrollo óptimo de las competencias emocionales del alumnado para tratar de eliminar, en la mayor medida posible, los problemas ocasionados por estos déficits en la sociedad actual.

Hemos de tener presente, además, que actualmente nuestras aulas y nuestra sociedad se caracterizan por ser auténticos entornos multiculturales en los que conviven una gran diversidad de culturas. Por tanto, es básico que los centros educativos tengan en cuenta la necesidad de que su alumnado «aprenda a ser» en relación con los demás, es decir, aprenda a «vivir juntos». La situación multicultural necesita del conocimiento y respeto del otro. El profesorado, el alumnado y la sociedad en general han de recibir y comprender al nuevo alumnado y familias, respetando su diversidad

de lenguas, sus modos de vida, sus comportamientos y sus sentimientos y emociones; además, han de saber manejar y disipar los conflictos que surjan y, sobre todo, han de aprender a convivir con apertura, aceptación y respeto con personas de diferentes etnias y culturas.

El nuevo contexto multicultural plantea nuevos retos a la hora de resolver las situaciones conflictivas que se presentan en el entorno educativo y sociofamiliar. Estamos convencidas de que la educación emocional ayudará a favorecer el respeto y aceptación del «otro» y sus diferencias y prevenir, corregir y evitar muchos de los enfrentamientos y conflictos que se producen de forma habitual en los centros educativos y en la sociedad.

La educación no puede obviar aspectos tan importantes como son la iniciativa personal, la empatía o capacidad mental que permite a uno mismo identificarse con otro grupo o persona, el autocontrol, la adaptabilidad, las habilidades sociales..., tan importantes para la vida del alumnado autóctono e inmigrante. Tal como apunta Quintero (2004: 2) «la inteligencia académica no nos prepara para las vicisitudes que nos depara la vida. La escuela debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto de los niños, ya que el tener un alto cociente intelectual no garantiza el nivel de prosperidad, prestigio o felicidad en la vida». Compartimos con Bisquerra (2003) que la educación emocional es «... un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida» y asumiendo que «... todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social» (p. 27). Por tanto, hemos de entender la educación emocional como una parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, ya sean «autóctonos» o «inmigrantes», porque con ella se van a potenciar competencias personales y sociales, que se consideran

básicas para el desarrollo óptimo del individuo y para el afrontamiento de la vida cotidiana.

En las siguientes páginas presentamos un estudio que pretende analizar y valorar las competencias emocionales del alumnado de los diferentes grupos culturales asentados en la provincia de Almería. Este trabajo se ha basado en la propuesta de Goleman (1997 y 2003), según la cual todos los individuos, en mayor o menor grado, poseen dos grandes grupos de competencias emocionales: por un lado, las denominadas competencias personales, que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos, y, por otro lado, las competencias sociales, que juegan un papel esencial en las relaciones que mantenemos con los demás.

La investigación

El objetivo principal de la investigación ha sido analizar y comparar las competencias emocionales manifestadas por el alumnado español e hijos de familias inmigrantes del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería con el fin de planificar actuaciones educativas. El logro de este objetivo principal ha llevado implícita la consecución de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las competencias emocionales, personales y sociales del alumnado de origen autóctono e inmigrante de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. Establecer comparaciones entre el alumnado de origen autóctono e inmigrante, objeto de la investigación, con respecto a las competencias emocionales evaluadas.
3. Analizar las competencias emocionales personales y sociales del alumnado atendiendo a la variable género
4. Favorecer la reflexión del alumnado de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria sobre sus emociones y sentimientos.

Muestra

La muestra de este estudio y a la que se aplica el cuestionario una vez hallada la fiabilidad ha sido seleccionada por muestreo intencional, recogiendo información de seis centros de la provincia de Almería, cinco de ellos ubicados en el poniente almeriense y uno en un barrio periférico y marginal de Almería capital, los seis centros están situados en un espacio geográfico de máxima inmigración. La muestra que ha contestado el cuestionario, es decir, la muestra productora de datos, está compuesta por un total de 588 alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (264 hombres y 324 mujeres), de edades comprendidas entre 13 y 17 años, de los cuales 390 son de nacionalidad española y 198 son hijos e hijas de familias inmigrantes. Se han tenido que desestimar algunos de los cuestionarios aplicados a chicos y chicas autóctonos e inmigrantes, unos por estar incompletos y otros por seguir un patrón de respuestas, por ejemplo señalar el 5 en todas las preguntas.

El alumnado hijos de familias inmigrantes que ha formado parte de nuestra muestra conocía y tenía competencias lingüísticas en español. El 22,10% lleva viviendo en España entre seis meses y un año; hemos de indicar que el alumnado es sudamericano y rumano. Entre uno y dos años residiendo en España está el 18,94% del alumnado; en este intervalo hay más diversidad de grupos —subsaharianos, magrebíes, latinoamericanos y europeos del Este—. Otro 18,94% son alumnos y alumnas que llevan viviendo en España entre dos y tres años, también están representados todos los grupos anteriormente citados. Entre tres y cuatro años residiendo en España tenemos al 15,78% de nuestra muestra, representada por todos los grupos citados. Sólo el 5,26% está incluido en el periodo entre cuatro y cinco años, quedando representados los cuatro grupos culturales citados. La muestra que lleva más de cinco años viviendo en España es el 18,94% y sólo está representada por alumnado subsahariano y magrebí.

TABLA 1. Distribución del alumnado que compone la muestra productora de datos por grupos culturales y género

	Segundo ciclo de ESO										Total
	Españoles/as		Magrebíes		Latinoamericanos/as		Europeos/as del Este		Subsaharianos/as		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
	162	228	20	24	14	10	36	38	32	24	
Total	390		44		24		74		56		588

En cuanto a las nacionalidades de los chicos y chicas hijos e hijas de familias inmigrantes hemos de indicar que existe una gran diversidad llegando a abarcar hasta 17 nacionalidades distintas y, por ello, para llevar a cabo el análisis de los datos hemos agrupado las distintas nacionalidades en función de su localización geográfica en cinco grandes grupos: españoles, magrebíes, latinoamericanos, europeos del Este y subsaharianos.

Como hemos comentado, el muestreo es intencional; se han elegido IES de zonas de máxima inmigración en la provincia de Almería. Una vez obtenido el permiso de la Delegación de Educación para realizar el proyecto de investigación en los IES seleccionados, concertamos entrevistas con los directores de los centros educativos para explicar los objetivos de la misma y solicitar el acceso a las aulas. Cada uno de los directores nos organiza un calendario para poder acceder a las aulas estudiando la disponibilidad horaria de los grupos y del profesorado. Aplicamos los cuestionarios en las aulas, explicando quiénes éramos, qué pretendíamos, y dando las instrucciones y aclarando las dudas para que el alumnado los rellenara sin dificultad.

Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo la investigación ha sido un cuestionario de elaboración propia, que recoge una serie de cuestiones

que hacen reflexionar al alumnado con respecto a las emociones y sentimientos que se les propone.

El cuestionario inicial se aplica a 98 alumnos y alumnas de ESO de diferentes culturas, se realiza un estudio de los ítems con relación a cada una de las competencias emocionales y al cuestionario total. Después de realizar un estudio de los ítems el cuestionario definitivo queda compuesto por 25 preguntas que el alumnado ha de responder según un continuo que va del 1 al 5, donde 1 significa nunca y 5 siempre. El cuestionario definitivo se aplica a los 588 alumnos y alumnas que han formado la muestra. Hemos de comentar que el alumnado al que se aplicó el cuestionario inicial no participa después como muestra en el cuestionario definitivo.

Pese a lo complejo de realizar una distinción clara y específica entre las distintas preguntas, se han identificado en los enunciados formulados las competencias emocionales propuestas por Goleman (1997, 2003). Resumimos en la tabla 2 las distintas competencias emocionales que, según Goleman, desempeñan un papel crucial en el desarrollo y en los logros futuros de cualquier ciudadano y que, por ello, han de ser potenciadas desde los centros educativos.

Goleman (1995) expone la existencia de una serie de competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos (conciencia de uno mismo, autorregulación

y motivación) y otras que juegan un papel esencial en las relaciones que mantenemos con los demás (empatía y habilidades sociales).

Como se puede ver en la tabla 3, la fiabilidad o consistencia de la prueba definitiva elaborada ha sido óptima como refleja el coeficiente alfa de Cronbach, 0,8316, para el cuestionario total. Con respecto al análisis por competencias se puede observar también que las cinco (agrupación de ítems referidos a cada una de las cinco grandes competencias emocionales) presentan una consistencia aceptable dado que en todas ellas el coeficiente alfa está por encima del 0,7.

Análisis de datos y resultados

El análisis de datos se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 12.0. Se han realizado cálculos porcentuales y diferenciales, aplicándose para estos últimos estadísticos no paramétricos, en concreto las pruebas de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

Análisis porcentual de los ítems

Para llevar a cabo el análisis porcentual de los ítems referidos a las distintas competencias

TABLA 2. Competencias emocionales. Cuadro resumen

<i>Conciencia de uno mismo o autoconciencia</i>	Se refiere a la capacidad de darnos cuenta de manera consciente de nuestras emociones y sentimientos en el mismo momento en que se producen, es decir, es el conocimiento de las propias emociones. Esta competencia incluye aspectos tales como la conciencia emocional, una valoración adecuada de sí mismo y la confianza en uno mismo.
<i>Autorregulación</i>	Se entiende como la capacidad para controlar y manejar nuestros sentimientos y emociones propias y los impulsos y recursos de los que disponemos. Las competencias emocionales que dependen de ésta son el autocontrol, la confiabilidad, integridad, adaptabilidad e innovación.
<i>Motivación</i>	Es la competencia que propicia que un sujeto sea capaz de conseguir los objetivos propuestos y hacer frente, de una manera óptima y sacándole el máximo rendimiento a sus potencialidades, a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Los aspectos incluidos en esta competencia son la motivación de logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.
<i>Empatía</i>	Es la capacidad de reconocer y percibir las emociones, sentimientos, preocupaciones, necesidades o deseos de los otros. Brevemente, podemos decir que la empatía se refiere a la capacidad que tiene una persona para ponerse en el lugar del otro, para entender sus puntos de vista. Las competencias que dependen de ésta son la comprensión de los otros, el desarrollo de los demás, la orientación hacia el servicio, el aprovechamiento de la diversidad y la conciencia política.
<i>Habilidades sociales</i>	Se refieren a la capacidad que tiene un individuo para conseguir, por diversos medios, que los demás respondan según se espera en las diversas situaciones. Los aspectos incluidos en esta competencia son la influencia, comunicación, resolución de los conflictos, liderazgo, catalización del cambio, establecer vínculos, colaboración y cooperación y habilidades de equipo.

TABLA 3. Fiabilidad de la escala y subescalas de competencias emocionales

Competencias emocionales	Ítems	Fiabilidad
Conciencia de uno mismo	1, 2, 4 y 5	Alpha= 0,7179
Autorregulación	3, 6, 9 y 17	Alpha = 0,7045
Motivación	7, 13 y 24	Alpha = 0,7102
Empatía	10, 11, 12, 14, 15 y 19	Alpha = 0,7282
Habilidades sociales	8, 16, 18, 20, 21, 22, 23 y 25	Alpha = 0,7085
		Alpha total del cuestionario = 0,8316

emocionales hemos unido los porcentajes de respuesta del alumnado en tres bloques: nunca y casi nunca, a veces, y casi siempre y siempre. La finalidad que pretendemos con este análisis es establecer diferencias en cuanto a las competencias emocionales del alumnado en función del grupo cultural. Destacaremos lo más significativo y adjuntamos en el anexo todos los porcentajes de respuestas a cada ítem.

Centrándonos, en primer lugar, en la competencia emocional *conciencia de uno mismo o autoconciencia*, hemos de destacar que el alumnado magrebí pone de manifiesto (59,09%) que, ante un enfado con alguien, no suelen hacer daño al otro con sus palabras o hechos. En cambio, el alumnado procedente de los países de la Europa del Este y el latinoamericano exponen abiertamente que son conscientes de que ante un enojo con una persona, sus palabras o actos pueden llegar a hierirla. Por su parte, tanto el alumnado español como el subsahariano han optado por mantener una posición neutral al respecto. Estas diferencias existentes entre los distintos grupos de alumnado han sido significativas al 0,001.

El alumnado de origen magrebí es el que menos sensaciones de nerviosismo (ponerse rojo, sudoración de manos, palpitaciones...) manifiesta a la hora de hablar en público o con gente con la que no tiene confianza. Sin embargo, el alumnado español, el subsahariano y el

latinoamericano, en un alto porcentaje, nota dichas sensaciones de nerviosismo al hablar ante gente desconocida, aunque también hemos de señalar en el caso de éstos últimos (los latinoamericanos) existe un porcentaje muy considerable (41,61%) que no experimenta dichos síntomas.

Mientras que el alumnado español, latinoamericano y europeo del Este expresa que casi siempre o siempre que está triste se encuentra desganado y prefiere no salir de casa, el alumnado subsahariano en un porcentaje importante (50%) mantiene una postura totalmente contraria. Y, en cuanto a los cambios continuos en el estado de ánimo, hemos de indicar que es tan sólo el alumnado latinoamericano el que suele presentar, según sus propios familiares, dichos cambios.

Con relación a la competencia *autorregulación*, queremos destacar que el alumnado suele ponerse nervioso ante la realización de los exámenes finales. Además, cuando se les cuestiona si se sienten incómodos al relacionarse con gente desconocida y con la que no tienen confianza, son los chicos y chicas magrebíes los que más expresan su incomodidad en estas situaciones. Sin embargo, advertimos que existen reticencias por parte de todo el alumnado a relacionarse y salir con gente que no conoce dada su preferencia por reunirse amistosamente sólo con gente conocida.

En cuanto a la competencia emocional *motivación*, el alumnado español, así como el europeo del Este y el subsahariano, otorgan mayor importancia al propio trabajo que al de los distintos compañeros que componen el grupo de trabajo. Por el contrario, los chicos y chicas magrebíes (45,45%) y los latinoamericanos (50%) coinciden en destacar la mayor importancia del trabajo de todos los componentes para desarrollar una tarea que la concedida al trabajo individual. Además, es el alumnado subsahariano el que responde, con porcentaje superior, que suele desanimarse con facilidad ante cualquier contratiempo (42,86%) y ante cambios o situaciones nuevas (39,29%).

Todo el alumnado, con independencia de su nacionalidad, muestra una alta capacidad *empática* a la hora de identificarse con los problemas personales de sus amigos. Aun así, podemos decir que el grupo que manifiesta una mayor capacidad empática para con los amigos es el de origen latinoamericano (100%).

El alumnado español es el que muestra una mayor capacidad para percibir los sentimientos y emociones de las personas del entorno (78,72%) y el magrebí es el que menos tiene adquirida dicha capacidad (45,45%). Estas diferencias entre los distintos grupos son significativas, siendo $p=0,019$. Relacionado con lo anterior hemos de comentar que el alumnado, en general, tiene la capacidad de percatarse cuándo un amigo tiene un problema sin que antes éste lo comente, aspecto que ha resultado significativo al 0,013.

Tanto el alumnado español como los hijos e hijas de familias inmigrantes suelen hacer el esfuerzo por entender los distintos puntos de vista expresados en un debate pese a no compartirlos, aunque son los chicos y chicas de la Europa del Este, África Subsahariana y Latinoamérica los que muestran mayor apertura hacia las ideas y opiniones expresadas por los demás.

De forma generalizada, el alumnado considera positivo contar en clase con compañeros y compañeras procedentes de otros países, lo cual

potencia el conocimiento de otras culturas y costumbres, así como la convivencia con personas culturalmente diversas. No obstante, hemos de destacar que son los alumnos y alumnas de origen español los que muestran menor predisposición ante este hecho (59,23% frente al resto de porcentajes superior en todos los casos al 70%), siendo la diferencia significativa al 0,000. Como ocurría anteriormente, pese a que la mayoría del alumnado manifiesta su acuerdo con la realización de actividades multiculturales en el centro educativo y en colaboración con los padres, es el alumnado español el que en menor porcentaje expresa este deseo (39,74%).

Por último, para concluir este primer análisis, vamos a destacar lo más significativo en cuanto a la competencia emocional *habilidades sociales*. Así, en primer lugar, observamos que tan sólo el alumnado magrebí es el que muestra más abiertamente su iniciativa y predisposición a encargarse de la celebración de una fiesta de cumpleaños para otros compañeros, diferencia esta significativa al 0,037 con respecto a los otros grupos estudiados.

El alumnado encuestado, excepto el que procede de los países de Europa del Este (que ha optado por la opción neutral), se considera con una gran capacidad para trabajar en equipo aunque son los alumnos y alumnas latinoamericanos los que se consideran más aptos y con mayor capacidad para ello (75%).

A lo largo de un debate es el alumnado magrebí (54,55%) y el europeo del Este (51,35%) el que suele repasar sus ideas y el discurso para influir en la opinión de los otros compañeros. Sin embargo, pese a que ninguno de los grupos culturales manifiesta abiertamente su determinación para asumir el mando a la hora de trabajar en equipo, todos, con excepción del alumnado latinoamericano, se consideran capaces de dirigir a un grupo.

De la misma forma, en general, el alumnado independientemente de su país de procedencia

señala que cuando algo le molesta suele decirlo claramente, aunque el grupo de alumnos que muestran una mayor disposición a ello es el grupo magrebí (68,18%). En cambio, son los de origen latinoamericano los que tienen ciertas reticencias a mostrar públicamente su descontento o disconformidad con algo que les molesta (41,67%).

Cuando se pregunta al alumnado si al entrar en conflicto o discusión con una persona suele tratar de dominar la situación motivado por la convicción de llevar la razón, es el alumnado subsahariano (57,14%) y el europeo del Este (56,76%) el que expresa una mayor intención de dominio en dichas situaciones. Estas diferencias entre los distintos grupos culturales han sido significativas siendo $p=0,044$.

Por último, queremos destacar que todo el alumnado que compone nuestra muestra, con

independencia de su nacionalidad, no duda en buscar cuál es el desencadenante de los diferentes problemas que le van surgiendo en su vida cotidiana para poder hacer frente a éstos de la manera más adecuada posible, aunque, según los resultados, es el alumnado latinoamericano (75%) y el europeo del Este (72,97%) el que muestra una mayor predisposición a ello.

Puntuaciones máximas y mínimas por grupo cultural de origen

Para responder el cuestionario, los alumnos y alumnas han tenido que elegir su respuesta de entre un continuo que va de 1 a 5, donde la elección del 1 representa nunca y la del 5 siempre. Con el fin de hallar las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las cinco competencias emocionales, se han considerado todos los ítems positivos; para ello se han cambiado las

TABLA 4. Medias y puntuaciones máximas y mínimas obtenidas por el alumnado en las cinco competencias emocionales

		Alumnado					
		De España	De países del Magreb	De América Latina	De Europa del Este	De países Subsaharianos	
Competencias emocionales	Conciencia de uno mismo	Media	11,93	10,50	12,92	11,35	10,25
		Puntuación mínima-máxima	5-20	6-16	9-17	5-18	4-17
	Autorregulación	Media	11,43	12,41	9,67	10,57	11,43
		Puntuación mínima-máxima	4-20	8-18	6-14	6-17	4-17
	Motivación	Media	8,61	8,82	9,08	8,62	8,86
		Puntuación mínima-máxima	3-15	5-12	7-12	3-14	4-15
	Empatía	Media	22,84	21,27	24,42	23,68	23,93
		Puntuación mínima-máxima	7-30	10-29	17-30	16-29	12-30
	Habilidades sociales	Media	26,47	26,55	25,33	27,14	26,79
		Puntuación mínima-máxima	8-39	15-35	16-32	17-35	12-38

puntuaciones obtenidas en las preguntas de enunciado negativo.

La tabla 3 muestra la puntuación media y las puntuaciones máximas y mínimas obtenidas por el alumnado hijos e hijas de familias autóctonas e inmigrantes en las cinco competencias.

Podemos apreciar que el alumnado latinoamericano obtiene la puntuación media superior en las competencias: conciencia de uno mismo, motivación y empatía. La mayor puntuación media en autorregulación la obtienen los magrebíes, y la media más alta en habilidades sociales los europeos del Este.

Competencias emocionales y grupos culturales. Estudios diferenciales

Como paso previo a la selección de los cálculos estadísticos más adecuados a los objetivos de la investigación hemos llevado a cabo un análisis exploratorio de los datos. Los resultados que se pueden observar en la tabla 4 nos indican que debemos aplicar estadísticos no paramétricos. Así, hemos aplicado las pruebas de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

Los resultados obtenidos al aplicar las pruebas estadísticas nos indican que sólo hay diferencias significativas entre el alumnado de los diferentes grupos culturales de origen en la competencia conciencia de uno mismo o autoconciencia (sig.=0,005).

Con el fin de conocer entre qué grupos culturales se establecen diferencias significativas en la competencia emocional conciencia de uno mismo o autoconciencia, hemos aplicado la prueba U de Mann-Whitney entre los distintos grupos. Apreciamos los resultados de las comparaciones realizadas entre el alumnado de las distintas procedencias en la tabla 7.

En primer lugar, comparamos el alumnado de origen español con el perteneciente a los otros cuatro grupos culturales en esta competencia emocional (autoconciencia o conciencia de uno mismo) y encontramos diferencias significativas con el alumnado magrebí (sig. 0,026) y el subsahariano (sig.=0,006).

En segundo lugar, al establecer comparaciones entre el alumnado magrebí y los otros grupos culturales, apreciamos diferencias significativas sólo con los latinoamericanos (sig.=0,018).

TABLA 5. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov (a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autoconciencia	,079	489	,000	,987	489	,000
Autorregulación	,075	489	,000	,987	489	,000
Motivación	,093	489	,000	,982	489	,000
Empatía	,106	489	,000	,962	489	,000
Habilidad social	,064	489	,000	,991	489	,004
Com. personal	,062	489	,000	,993	489	,033
Com. social	,058	489	,000	,987	489	,000
Total	,046	489	,014	,993	489	,029

(a) Corrección de la significación de Lilliefors.

TABLA 6. Estadísticos de contraste (a, b) en la Prueba de Kruskal-Wallis

	Chi-cuadrado	Gl	Sig. asintót.
Autoconciencia	14,682	4	,005
Autorregulación	8,151	4	,086
Motivación	,536	4	,970
Empatía	9,091	4	,059
Habilidades sociales	1,677	4	,795
Com. personal	3,414	4	,491
Com. social	4,176	4	,383
Total	1,309	4	,860

a Prueba de Kruskal-Wallis.

b Variable de agrupación: agrupación según país de procedencia.

TABLA 7. Estadísticos de contraste (a) en la Prueba U de Mann-Whitney.

	Autoconciencia		Z	Sig. asintót. (bilateral)
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon		
Españoles/magrebíes	3085,500	3338,500	-2,229	,026
Españoles/latinoamericanos	1892,500	78137,500	-1,135	,256
Españoles/europeos del Este	6334,500	7037,500	-1,234	,217
Españoles/subsaharianos	3784,000	4190,000	-2,728	,006
Magrebíes/latinoamericanos	67,000	320,000	-2,361	,018
Magrebíes/europeos del Este	328,500	581,500	-1,240	,215
Magrebíes/subsaharianos	292,000	698,000	-,315	,753
Latinoamericanos/subsaharianos	84,500	490,500	-2,483	,013
Latinoamericanos/europeos del Este	146,500	849,500	-1,771	,077
Europeos del Este/subsaharianos	399,000	805,000	-1,589	,112

a Variable de agrupación: agrupación según país de procedencia.

Por último, en las comparaciones realizadas entre el alumnado procedente de Latinoamérica con el de África Subsahariana y el europeo del Este, se ponen de manifiesto diferencias significativas entre latinoamericanos y subsaharianos (sig.=0,013).

Competencias emocionales y de género. Estudio diferencial

Por último, para concluir el análisis estadístico de los datos y con el fin de comprobar si existen diferencias en cuanto a las distintas competencias

emocionales entre los chicos y chicas, independientemente de su país de procedencia, hemos aplicado, al igual que en los casos anteriores, la prueba U de Mann-Whitney, tomando como variable de agrupación el género del alumnado que compone nuestra muestra.

Esta prueba ha puesto de manifiesto que se establecen diferencias entre mujeres y hombres en las competencias emocionales autoconciencia y empatía, resultando ambas significativas al 0,000. Las puntuaciones medias obtenidas por las mujeres ha sido 12,80 en la competencia autoconciencia y 19,41 en empatía. Las puntuaciones alcanzadas por los hombres en estas competencias han sido 12,45 en autoconciencia y 18,58 en empatía, por lo que podemos subrayar que las mujeres muestran más autoestima que los hombres, que conocen sus propias emociones y manifiestan más habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás.

Se han encontrado también diferencias significativas en la competencia social (sig.=0,013), concebida ésta como la sumatoria de las competencias emocionales empatía y habilidades sociales y en la competencia total (sig.=0,006). Las puntuaciones medias de las mujeres en la competencia social han sido 36,67 y en la competencia total 80,38. Las puntuaciones obtenidas por los hombres en

dichas competencias han sido 36,26 y 79,11, respectivamente. Por lo que también las mujeres poseen un manejo mayor de las relaciones de empatía que los hombres. En general, se perciben mayores competencias emocionales en las mujeres que en los hombres de nuestra muestra.

Conclusiones

Nuestras aulas multiculturales, en las que conviven desde algunos años alumnado de diferentes procedencias geográficas y culturales, aportan a la vida del alumnado y profesorado un gran enriquecimiento cultural y personal, no sólo por el conocimiento de otras culturas, sino también por el aprendizaje e intercambio de valores, sentimientos y emociones.

Somos conscientes de la importancia del aprendizaje y del desarrollo de las competencias emocionales por parte de nuestro alumnado para lograr una sociedad más humana, más libre, más justa, en donde se establezca una auténtica convivencia con ausencia de conflictos.

Los resultados de este estudio proporcionan al profesorado de los centros de educación secundaria una base para planificar su enseñanza y lograr una escuela y sociedad auténticamente intercultural, en la que se establezcan verdaderos

TABLA 8. Estadísticos de contraste (a) en la Prueba U de Mann-Whitney

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Autoconciencia	22866,000	45657,000	-4,235	,000
Autorregulación	27025,500	65251,500	-1,537	,124
Motivación	29061,000	51852,000	-,217	,828
Empatía	20214,000	43005,000	-5,946	,000
Habilidades sociales	27129,000	65355,000	-1,465	,143
Com. personal	27900,500	50691,500	-,966	,334
Com. social	25529,500	48320,500	-2,497	,013
Total	25154,000	47945,000	-2,739	,006

a Variable de agrupación: género.

lazos de convivencia intra y entre grupos culturales distintos, ubicados en ella. El estudio nos acerca al conocimiento de las competencias emocionales de nuestros jóvenes, independientemente de su procedencia geográfica y cultural; muestra el acercamiento emocional que se establece entre las distintas culturas que comparten un mismo lugar en el espacio y en el tiempo y también la distancia entre los sentimientos y emociones de estos grupos. Del mismo modo, permiten conocer en qué coinciden y en qué no y trabajar en todos los aspectos emocionalmente positivos distintivos de cada grupo estudiado con el fin de facilitar el intercambio, la enseñanza y el aprendizaje, para que todo el alumnado mejore sus competencias emocionales y logren un mundo más feliz.

Hemos de comentar, no obstante, que este estudio tiene ciertas limitaciones. Por una parte el muestreo ha sido intencional al seleccionar los centros educativos y, por otra, el propio cuestionario aplicado ha favorecido la reflexión de los jóvenes, lo que suele llevar a la persona que lo cumplimenta a mejorar su propia imagen.

De los resultados obtenidos en este estudio queremos destacar los que se contemplan a continuación; con ellos se favorecerá un mejor conocimiento de nuestro alumnado y nuestros colegas para intervenir razonadamente.

La competencia emocional *conciencia de uno mismo*, es decir, la habilidad de la persona para identificar sus propias emociones y sentimientos y los efectos que éstos puedan tener sobre sus acciones y su vida cotidiana, en nuestro estudio está relacionada con la procedencia cultural de los chicos y chicas. En la *conciencia de uno mismo o autoconciencia* observamos diferencias significativas del alumnado de origen latino (español y latinoamericano) con el alumnado de origen africano (magrebíes y subsaharianos). Las puntuaciones más altas en conciencia de uno mismo las obtienen los españoles (11,93) y los latinoamericanos (12,92), y las más bajas los magrebíes (10,50) y subsaharianos (10,25).

Aprovechando que estamos en clases multiculturales y conociendo cómo se expresa cada grupo ante esta competencia, al profesorado le será más fácil, a través del conocimiento del propio alumnado, potenciar y desarrollar la conciencia de sus propias emociones y sentimientos. Esta competencia emocional va a jugar un papel determinante en la vida y en los logros de la persona dependiente e independientemente del grupo cultural de origen.

Refiriéndonos a la competencia emocional *autorregulación* hemos de destacar que el autocontrol o control que puede llegar a tener el alumnado de sí mismo depende mucho de la situación concreta a la que se refiera (sean situaciones académicas, sociales, personales...) y no del origen o a la procedencia cultural del mismo. La educación no debe obviar esta competencia y tiene que ser desarrollada en el aula para que los nervios y la inseguridad propios de los chicos y chicas (independientemente de su género, etnia, cultura, religión, etc.) no interfieran en el desempeño de su actividad cotidiana, es decir, la educación ha de trabajar el autocontrol del alumnado, ya sea español o de otro grupo cultural, en todo tipo de situaciones.

Con respecto a la competencia emocional *motivación* hemos de señalar que las carencias presentadas por el alumnado a la hora de encontrar la motivación necesaria para hacer frente a los contratiempos surgidos durante el desarrollo de una actividad concreta y cuando ha de hacer frente a un cambio o nueva situación, tampoco depende del grupo cultural de referencia sino que tiene lugar por una inadecuada valoración de sí mismo y una baja autoestima. Es de gran trascendencia que estos aspectos sean valorados y estén presentes en los centros educativos actuales, ya que entendemos que, de modo global, la motivación por parte del alumnado está directamente relacionada con su autoestima y con la valoración adecuada tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. Es necesario que la educación procure elevar la autoestima de todo su alumnado para

que puedan valorar de manera positiva y consciente sus limitaciones. También han de potenciarse sus cualidades personales, lo que repercutirá de manera decisiva en la creación de una imagen adecuada de sí mismos.

Centrándonos en la competencia emocional *empatía* hemos de destacar que no se establecen diferencias entre el alumnado de diferentes procedencias geográficas; en general, los sujetos estudiados manifiestan abiertamente un alto nivel de comprensión por los demás. No obstante, en cuanto a la capacidad para percatarse de los sentimientos ajenos (sean de tristeza, alegría, enfado, soledad, etc.) y la habilidad para detectar cuándo una persona de su entorno tiene algún problema, nuestros resultados ponen de manifiesto que los grupos culturales muestran una capacidad empática bastante considerable, observando cierta limitación principalmente en el caso del alumnado magrebi.

De la misma forma, en cuanto al aprovechamiento de la diversidad y aunque los cinco grupos estudiados conceden una importancia relevante a la realización de actividades multiculturales en colaboración con los padres para dar a conocer los símbolos y costumbres típicas de los distintos países, pensamos que no se le está extrayendo el máximo rendimiento a la diversidad cultural que conforma nuestra sociedad actual y se está desaprovechando bastante la gran oportunidad de enriquecimiento personal que ofrece la convivencia y el intercambio cultural en los centros educativos y en la sociedad en general.

No hay diferencias entre el alumnado de los diferentes grupos culturales de procedencia con relación a la competencia emocional *habilidades sociales*. No obstante, en nuestros centros educativos no puede pasar inadvertida dicha competencia puesto que es por todos conocido que para poder llevar a cabo unas buenas relaciones con los demás se necesita en numerosas ocasiones la capacidad o habilidad para influir sobre ellos, dialogar y negociar para que hagan, crean o quieran lo que se pretende.

Valoramos positivamente el hecho de que cuando al alumnado le surge un problema durante el desarrollo de una actividad concreta, los chicos y chicas que componen nuestra muestra, independientemente de su nacionalidad (ya sean españoles o hijos e hijas de familias inmigrantes), expresan abiertamente su predisposición y disponibilidad para buscar los desencadenantes de dichos contratiempos y plantear las soluciones y cambios necesarios para mejorar esa situación. De igual modo, todo el alumnado, de una forma generalizada y con independencia de su país de procedencia, manifiesta un nivel alto de comunicación a la hora de discernir en relación con las ideas de los demás.

Hemos encontrado, sin embargo, ciertas carencias en cuanto a la capacidad del alumnado para negociar y resolver los conflictos que les pueden surgir, aunque dichas diferencias no han resultado estadísticamente significativas y, por ello, no pueden ser generalizables. Pero, como consecuencia de ello, es necesario el trabajo de las habilidades sociales en el centro educativo por la importancia que tienen para la vida cotidiana del sujeto y porque juegan un papel fundamental en su relación con los demás, sean del propio o de otro grupo cultural

No podemos terminar sin destacar que se establecen diferencias significativas a favor de las mujeres en la variable género en las competencias emocionales *autoconciencia* y *empatía*. Además, se han encontrado diferencias en las denominadas competencias sociales y para el total de la escala, también a favor de las mujeres.

Somos conscientes de que la educación no puede limitarse al cultivo de la capacidad cognitiva de un sujeto, convertida en el único objetivo de los logros personales (no sólo académicos, sino también sociales o laborales); nuestro trabajo evidencia con claridad que deben trabajarse las competencias emocionales. Son numerosas las ocasiones en las que muchas deficiencias pueden suplirse con una buena predisposición,

motivación y valoración adecuada de sí mismo y de sus posibilidades.

En este sentido, consideramos que se han de potenciar las relaciones interpersonales y el conocimiento profundo de los otros para poder cumplir la pretensión de prevenir, corregir e incluso evitar muchos de los problemas y conflictos habituales en los centros educativos multiculturales.

A modo de conclusión, y tomando como fin último de la educación la formación global de la persona, entendemos que el desarrollo de las competencias afectivas y emocionales se han de tornar en un aspecto fundamental e ineludible para los centros educativos actuales; por ello, concebimos la educación emocional como una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo nuestro alumnado, independientemente del grupo cultural de origen.

Notas

* Investigadoras del Grupo de Investigación HUM-665: «Investigación y Evaluación en Educación Intercultural» de la Universidad de Almería.

Referencias bibliográficas

- BISQUERRA, R. (2007). La educación emocional para la convivencia, en E. SORIANO (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla (en prensa).
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1): 7-43.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DIENER, E. y LARSEN, R. J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being, en M. LEWIS y J. M. HAVILAND, *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford: 405-415.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Implicaciones educativas para padres y profesores, en VV. AA., *III Jornadas de Innovación Pedagógica: La inteligencia emocional. Una brújula para el siglo XXI*. Granada: CEFASA (Centros Familiares de Enseñanza).
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y RAMOS DÍAZ, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- FRIJDA, N. H. (ed.) (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- GOLEMAN, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*, decimosexta edición. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- LAZARUS, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion, *American Psychologist*, 39: 124-129.
- LEDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- LEWIS, M. y HAVILAND, J. M. (1993). *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford.
- MARCO, B. (coord.) (2002). *Educación para la Ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- MIRANDA, S. (2001). La educación emocional, factor clave en una educación integral, *Tribuna, Comunidad Escolar*, 682.
- OATLEY, K. y JENKINS, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, Ma: Blackwell Pu.

- QUINTERO, M. P. (2004). La educación infantil y la inteligencia emocional, *Revista digital Investigación y Educación*, 6: 1-5.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- SASTRE, G. y MORENO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SORIANO, E. (coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- SORIANO, E. (coord.) (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla, S.A.
- SORIANO, E. (coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, S.A.
- VV. AA. (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó

Fuentes electrónicas

- MOCKUS, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?, *Altablero*, 27: 1-3. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/altablero/

Abstract

The emotional competences of autochthonous and immigrant students at the secondary education level

If the aim of education is to contribute to the comprehensive and global development of a person, each pupil should be given the opportunity to develop their full cognitive and personal potencial.

It is of fundamental importance that the teacher, as the first stage of every teaching and learning process, knows the emotional competence of the students. Many studies demonstrate this point. These studies show the importance of emotions and feelings in building knowledge and promoting personal, social and work-related development.

The research we present in this article reflects the results obtained in a study that makes known the importance of the emotional competence of the Spanish boys and girls, and children of immigrant families in the Second Cycle of the Compulsory Secondary Education of Almeria. For that reason, we are forming and distributing a questionnaire that encompasses the five basic emotional competences. The data will be analysed by a statistical document (SPSS for Windows version 12.5) making statistical calculations for percentages and differentials, taking into account the origin and the culture of the students. Finally, the results will be discussed and representative conclusions of the study will be made.

Key words: *Intercultural features, Emotional education, Ethnic groups and emotional competences, Emotional education and genre.*

ANEXO

Como ya indicamos, adjuntamos la siguiente tabla en la cual se recogen los porcentajes de respuesta del alumnado a cada ítem, agrupados por competencias emocionales y en función del grupo cultural.

		% DEL ALUMNADO POR GRUPOS CULTURALES						
		% de España	% de países del Magreb	% de América Latina	% de Europa del Este	% de países subsaharianos		
AUTOCONCIENCIA	Ítem 1: Cuando estás enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño?	Nunca / Casi nunca	32,31	59,09	0	29,37	39,29	
		A veces	44,87	22,73	50	32,43	46,43	
		Casi siempre / Siempre	22,82	18,18	50	37,84	14,29	
	Ítem 2: ¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza?	Nunca / Casi nunca	23,59	45,45	41,67	27,03	35,71	
		A veces	27,44	18,18	8,33	37,84	17,86	
		Casi siempre / Siempre	48,72	36,36	50	35,13	46,43	
	Ítem 4: Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as?	Nunca / Casi nunca	27,69	22,73	25	24,32	50	
		A veces	27,95	40,91	33,33	32,43	21,43	
		Casi siempre / Siempre	44,36	36,36	41,67	43,24	28,57	
	Ítem 5: ¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz que triste o enfadado/a)?	Nunca / Casi nunca	56,67	50	41,67	67,57	57,14	
		A veces	20	18,18	0	24,32	17,86	
		Casi siempre / Siempre	22,82	22,73	50	8,11	17,86	
	AUTORREGULACIÓN	Ítem 3: ¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente?	Nunca / Casi nunca	41,79	40,91	58,33	51,35	32,14
			A veces	20,51	22,73	0	18,92	28,57
			Casi siempre / Siempre	37,69	36,36	41,67	29,73	39,29
AUTORREGULACIÓN	Ítem 6: ¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces?	Nunca / Casi nunca	37,69	27,27	58,33	48,65	32,14	
		A veces	33,08	31,82	25	32,43	39,29	
		Casi siempre / siempre	28,97	36,36	16,67	18,92	21,43	

		% DEL ALUMNADO POR GRUPOS CULTURALES					
		% de España	% de países del Magreb	% de América Latina	% de Europa del Este	% de países subsaharianos	
AUTORREGULACIÓN	Ítem 9: Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida?	Nunca / Casi nunca	23,85	27,27	16,67	29,73	21,43
		A veces	26,15	18,18	50	29,73	28,57
		Casi siempre / Siempre	49,49	54,55	33,33	40,54	50
	Ítem 17: Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as?	Nunca / Casi nunca	10,26	9,09	16,67	10,81	3,57
		A veces	27,69	36,36	8,33	51,35	32,14
		Casi siempre / Siempre	62,05	54,55	75	37,84	60,71
AUTOMOTIVACIÓN	Ítem 7: Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?	Nunca / Casi nunca	35,38	22,73	8,33	35,14	42,86
		A veces	35,13	31,82	41,67	32,43	21,43
		Casi siempre / Siempre	28,72	45,45	50	32,43	28,57
	Ítem 13: ¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?	Nunca / Casi nunca	25,90	31,82	16,67	35,14	28,57
		A veces	37,95	40,91	41,67	32,43	28,57
		Casi siempre / Siempre	35,90	27,27	41,67	32,43	42,86
Ítem 24: Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello?	Nunca / Casi nunca	43,08	40,91	50	35,14	32,14	
	A veces	35,90	27,27	33,33	43,24	21,43	
	Casi siempre / Siempre	20,51	22,73	16,67	18,92	39,29	
EMPATÍA	Ítem 10: Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?	Nunca / Casi nunca	6,15	13,64	0	5,41	10,71
		A veces	15,64	13,64	0	18,92	10,71
		Casi siempre / Siempre	77,69	72,73	100	75,68	78,57
	Ítem 11: ¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado... en las personas que te rodean?	Nunca / Casi nunca	4,62	22,73	8,33	5,41	7,14
		A veces	16,41	27,27	25	21,62	28,57
		Casi siempre / Siempre	78,72	45,45	66,67	70,27	60,7
Ítem 12: ¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema?	Nunca / Casi nunca	6,41	27,27	8,33	13,51	7,14	
	A veces	27,69	40,91	25	24,32	25	
	Casi siempre / Siempre	65,90	81,82	66,67	62,16	64,29	

		% DEL ALUMNADO POR GRUPOS CULTURALES					
		% de España	% de países del Magreb	% de América Latina	% de Europa del Este	% de países subsaharianos	
EMPATÍA	Ítem 14: Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas?	Nunca / Casi nunca	12,31	13,64	0	8,11	17,86
		A veces	27,44	27,27	33,33	21,62	14,29
		Casi siempre / Siempre	60	59,09	66,67	70,27	67,86
	Ítem 15: ¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres?	Nunca / Casi nunca	18,21	13,64	0	5,41	0
		A veces	22,31	9,09	8,33	0	17,86
		Casi siempre / Siempre	59,23	72,73	91,67	94,59	82,14
	Ítem 19: En el colegio/instituto, ¿deberían hacerse, en colaboración con los padres, actividades multiculturales en las que se dieran a conocer símbolos y costumbres típicas de los diferentes países de origen del alumnado?	Nunca / Casi nunca	26,67	22,73	16,67	18,92	17,86
		A veces	33,08	27,27	25	35,14	25
		Casi siempre / Siempre	39,74	45,45	58,33	45,95	53,57
	HABILIDADES SOCIALES	Ítem 8: Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma?	Nunca / Casi nunca	34,1	27,27	50	54,05
		A veces	30	13,64	33,33	21,62	17,86
		Casi siempre / Siempre	35,64	59,09	16,67	24,32	39,29
Ítem 16: ¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?		Nunca / Casi nunca	10,26	9,09	16,67	10,81	3,57
		A veces	27,69	36,36	8,33	51,35	32,14
		Casi siempre / Siempre	62,05	54,55	75	37,84	60,71
Ítem 18: Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión?		Nunca / Casi nunca	4,62	13,64	16,67	21,62	14,29
		A veces	30	31,82	41,67	27,03	46,43
		Casi siempre / Siempre	43,59	54,55	41,67	51,35	32,14
Ítem 20: Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?		Nunca / Casi nunca	57,95	50	58,33	43,24	32,14
	A veces	25,64	22,73	25	27,03	25	
	Casi siempre / siempre	15,64	22,73	8,33	29,73	32,14	
Ítem 21: ¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo?	Nunca / Casi nunca	23,33	27,27	25	10,81	35,71	
	A veces	31,54	31,82	50	40,54	28,57	
	Casi siempre / Siempre	44,1	36,36	25	45,95	35,71	

		% DEL ALUMNADO POR GRUPOS CULTURALES					
		% de España	% de países del Magreb	% de América Latina	% de Europa del Este	% de países subsaharianos	
HABILIDADES SOCIALES	Ítem 22: Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?	Nunca / Casi nunca	13,08	9,09	25	13,51	14,29
		A veces	26,67	18,18	33,33	21,62	21,43
		Casi siempre / Siempre	59,74	68,18	41,67	64,86	60,71
	Ítem 23: Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón?	Nunca / Casi nunca	17,44	22,73	25	10,81	14,29
		A veces	40,51	50	25	32,43	28,57
		Casi siempre / Siempre	41,03	22,73	50	56,76	57,14
	Ítem 25: Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones?	Nunca / Casi nunca	10,77	9,09	0	0	14,29
		A veces	26,67	22,73	25	27,03	25
		Casi siempre / Siempre	62,05	63,64	75	72,97	57,14

Perfil profesional de las autoras

Encarnación Soriano Ayala

Profesora titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Almería. Directora del grupo de investigación «Investigación y Evaluación en Educación Intercultural». Desde 1994 investiga en el campo de la Educación Intercultural. Ha sido miembro de la Editorial Board de la revista *Educational Researcher* de la American Educational Research Association, desde 1998 al 2001.

Correo electrónico de contacto: esoriano@ual.es

M^a del Mar Osorio Méndez

Licenciada en Psicopedagogía e investigadora del grupo de investigación «Investigación y Evaluación en Educación Intercultural».