



**Universidad de Córdoba**  
**Departamento de Psicología**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**VIOLENCIA ESCOLAR EN SOCIEDADES PLURICULTURALES:**

**BULLYING Y VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES  
DE CARÁCTER ÉTNICO-CULTURAL**



**Tesis doctoral presentada por:**  
**Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo**

**Dirigida por:**  
**Dra. Rosario Ortega Ruiz**  
**Catedrática de Psicología**

**Dra. Claire P. Monks**  
**Senior Lecturer**

Córdoba, 2010

TITULO: *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*

AUTOR: *Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2010  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

ISBN-13: 978-84-693-4182-7

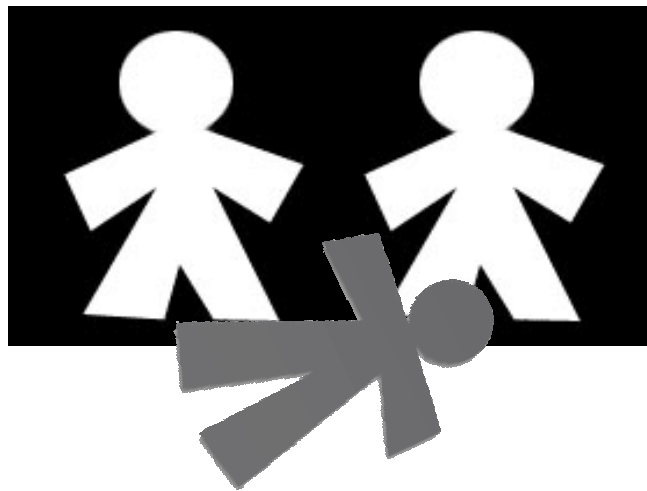






**Universidad de Córdoba**  
**Departamento de Psicología**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**VIOLENCIA ESCOLAR EN SOCIEDADES PLURICULTURALES:  
BULLYING Y VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES  
DE CARÁCTER ÉTNICO-CULTURAL**



**Tesis doctoral presentada por:**  
**Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo**

**Dirigida por:**  
**Dra. Rosario Ortega Ruiz**  
**Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba**

**Dra. Claire P. Monks**  
**Senior Lecturer de la Universidad de Greenwich**

**Córdoba, 2010**



Trabajo de tesis doctoral realizado por:



Fdo.: Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Rosario Ortega Ruiz y Claire P. Monks consideramos que el estado actual de la investigación que Antonio Jesús Rodríguez ha realizado, merece su presentación para defensa pública y la posible obtención del título de Doctor por la Universidad de Córdoba. Por ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 19 de mayo de 2010

Firma de las directoras



Fdo.: Dra. Rosario Ortega Ruiz  
Catedrática de Psicología de la  
Universidad de Córdoba



Fdo.: Dra. Clarie P. Monks  
Señor Lecturer de la  
Universidad de Greenwich

**Dedicado a**

Dalia, mi hija

**En memoria de**

José Hidalgo Rojas, mi abuelo

y

Antonia Carmona Ruiz, mi abuela



## Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a las siguientes personas que, por distintas razones, han sido para mí un apoyo fundamental en el proceso de la investigación:

A mi madre y a mi padre. Por su amor y entrega sin límite. Por darme la posibilidad de ser lo que de niño soñaba.

A mi esposa. Por hacerme ver que hay vida más allá de la academia y ayudarme a constatarlo empíricamente dándome una preciosa hija. Por el tiempo que os debo.

A mi hermano. Por su complicidad, atención y cuidado constante. Es maravilloso tener la certeza de que alguien responde por tí, cuando tú no estas.

A la Dra. R. Ortega y a la Dra. C. Monks, codirectoras de la tesis. Sin sus sabias orientaciones este trabajo no habría sido posible. A Rosario, por su valía, cercanía y confianza en mí, por enseñarme a caminar en la senda académica. A Claire, por aceptarme como investigador visitante en la Universidad de Kingston y su asesoramiento metodológico.

Al Dr. Mora-Merchán. Por darme la posibilidad de realizar estancias de investigación en la Universidad de Sevilla y por sus sugerencias para el estudio.

A familiares. Por comprender mis ausencias y animarme a seguir avanzando. En especial a mis abuelos Rafael y Josefa, a mis tíos Antonio Jesús y Mari, y a mis suegros José Antonio y Rafi.

A amigos. Por saber escuchar y tener siempre para mí las palabras justas. En especial a Grego, Paco Pepe y Saray.

A Eva, Juan y Paco. Por alentarme y ayudarme en algunas tareas, como la revisión de los instrumentos de investigación y los análisis interjueces.

A los miembros de mi grupo de investigación, LAECОВI. A las y los más jóvenes, por sentir su apoyo en buenos y malos momentos de mi labor y contagiarme su entusiasmo. A las y los menos jóvenes, por sus observaciones durante el proceso de la investigación, que me han estimulado a hacer las cosas mejor.

A todas y todos mis profesores y maestros. Siento que de todos y todas he aprendido algo que me ha conducido hasta aquí. En especial a mis hoy compañeros y amigos Luis, Jesús, Pepe y Elena.

A las y los estudiantes que han participado voluntaria y desinteresadamente en este estudio, así como a sus docentes.



## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>15</b>
---------------------	-----------

<b>Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España</b>	<b>21</b>
---	-----------

1. La globalización y sus efectos en los flujos migratorios	22
1.1. Algunas claves de la globalización	22
1.2. Efectos de la globalización y movimientos migratorios	24
2. España, hacia una sociedad más pluricultural	26
2.1. España y las migraciones: de país emisor, a país receptor	27
2.2. Inmigrantes en España: Evolución en la última década	31
2.3. Llegada de inmigrantes a España: procedencia y motivaciones	36
2.4. De gitanos en España, a gitanos españoles: una historia de hace más de cinco siglos	38
2.5. Presente sociocultural de las y los gitanos españoles	40
3. Estudios sobre actitudes y rechazo social hacia las minorías culturales	45
3.1. Actitudes y rechazo hacia minorías culturales: España vs. Europa	45
3.2. Estudios recientes en la sociedad española sobre actitudes y rechazo hacia las minorías culturales	47
3.3. Estudios en España sobre actitudes y rechazo hacia las minorías culturales en contextos escolares y juveniles	49
3.4. Balance de los estudios	54

<b>Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas</b>	<b>57</b>
--	-----------

1. Prejuicios y estereotipos	58
2. Racismo: prejuicios y discriminación	60
2.1. Una mirada socio-antropológica al racismo	60
2.2. El racismo desde la psicología: prejuicios y discriminación	61
3. Discriminación étnico-cultural y autoestima	67
4. Discriminación étnico-cultural y violencia escolar	71

<b>Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural</b>	<b>75</b>
1. El fenómeno bullying	76
2. El bullying en función de la variable étnico-cultural en EE. UU.	79
2.1. Implicación en bullying/victimización	79
2.2. Efectos asociados a la victimización entre iguales	83
2.3. Factores de riesgo y protectores de la victimización entre iguales	84
3. El bullying en función de la variable étnico-cultural en Europa	86
3.1. Implicación en bullying/victimización	86
3.2. Atribuciones de las víctimas de grupos culturales minoritarios	90
3.3. El insulto o nominación racista: un bullying con carácter cultural	92
4. El estudio del bullying étnico-cultural	97
5. Posibles causas y factores condicionantes del bullying étnico-cultural	99
6. El carácter étnico-cultural de la victimización entre iguales	100
<b>Capítulo IV – Metodología</b>	<b>103</b>
1. Objetivos generales	104
2. Objetivos específicos e hipótesis	104
2.1. Sobre victimización personal y victimización cultural	105
2.2. Sobre el efecto del grupo cultural	105
2.3. Sobre victimización, autoestima y estatus sociométrico	106
3. Participantes	107
3.1. Descripción de la población	107
3.2. Obtención de la muestra	109
4. Diseño	110
4.1. Instrumento	110
4.1.1. Cuestionario “Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares” de Rodríguez, Monks y Ortega	111
4.1.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)	115
4.1.3. Escala de Autoestima Colectiva de Luhtanen y Crocker (1992):	

<i>Subescala privada</i>	116
4.1.4. "Cuestionario Sociométrico de Redes y Atribuciones entre Escolares" de Rodríguez y Mora-Merchán	117
4.2. Procedimiento	118
4.2.1. Administración de la batería auto-informe	118
4.2.2. Codificación de los datos y análisis	119
5. Datos descriptivos básicos de los participantes	120
5.1. Datos descriptivos básicos de los participantes en España	121
5.2. Datos descriptivos básicos de los participantes en Inglaterra	122
<b>Capítulo V – Resultados</b>	<b>125</b>
<b><u>Primera parte: Resultados del estudio español</u></b>	<b>126</b>
1. Carácter de la victimización experimentada	126
1.1. Victimización por agresión o bullying de carácter personal	127
1.2. Victimización por agresión o bullying de carácter cultural	128
2. Victimización por agresión o bullying verbal cultural	128
2.1. Valoración del bullying verbal cultural	128
2.2. Experiencia de la victimización verbal cultural	129
2.3. Respuestas hacia la victimización verbal cultural	131
3. Victimización por agresión o bullying relacional directo cultural	132
3.1. Valoración del bullying relacional directo cultural	132
3.2. Experiencia de la victimización relacional directa cultural	133
3.3. Respuestas hacia la victimización relacional directa cultural	135
4. Victimización por agresión o bullying relacional indirecto cultural	136
4.1. Valoración del bullying relacional indirecto cultural	136
4.2. Experiencia de la victimización relacional indirecta cultural	137
4.3. Respuestas hacia la victimización relacional indirecta cultural	138
5. Victimización personal vs. victimización cultural	140
5.1. Valoración de cada tipo y carácter de agresión y bullying	140
5.2. Respuesta emocional a cada tipo y carácter de agresión y bullying	143
6. La variable de pertenencia a grupo étnico-cultural	143
6.1. Carácter de la victimización experimentada por cada grupo cultural	144
6.2. Valoración de cada tipo y carácter de agresión y bullying por cada	

grupo cultural	144
6.3. Experiencia de cada tipo y carácter de agresión y bullying por cada grupo cultural	145
6.4. Respuesta a cada tipo y carácter de agresión y bullying por cada grupo cultural	147
7. Victimización, estatus sociométrico y autoestima	148
7.1. Victimización experimentada y estatus sociométrico entre los iguales	148
7.2. Autoestima y medidas sociométricas entre los iguales	149
<b><u>Segunda parte: Resultados del estudio trasnacional España-Inglaterra</u></b>	
<b><u>Inglaterra</u></b>	150
8. Autoestima y victimización	150
8.1. Autoestima y victimización experimentada	150
8.2. Frecuencia de la victimización y autoestima	151
9. Victimización: España vs. Inglaterra	152
9.1. Valoración de cada tipo y carácter de agresión y bullying	152
9.2. Experiencia de cada tipo y carácter de victimización	154
9.3. Respuestas hacia cada tipo y carácter de victimización experimentada	155
<b>Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas</b>	159
1. Conclusiones y discusión del estudio español	160
1.1. Victimización personal y victimización cultural	160
1.2. Los tipos de victimización cultural	163
1.2.1. Victimización verbal cultural	164
1.2.2. Victimización relacional directa cultural	165
1.2.3. Victimización relacional indirecta cultural	166
1.3. Postulando un modelo sobre la victimización personal y la victimización étnico-cultural	167
1.4. El efecto del grupo cultural sobre la victimización	168
1.5. Victimización, autoestima y estatus sociométrico	172
1.5.1. Victimización y estatus sociométrico	172
1.5.2. Autoestima y medidas sociométricas	173
1.5.3. Autoestima y victimización experimentada	174
2. Conclusiones y discusión del estudio trasnacional España-Inglaterra	175

2.1. Valoración de cada tipo y carácter de victimización	175
2.2. Experiencia de cada tipo y carácter de victimización	176
2.3. Respuesta a cada tipo y carácter de victimización	177
3. Inferencias educativas	182
4. Limitaciones del estudio y cuestiones para próximas investigaciones	185
<b>Referencias</b>	<b>189</b>
<b>Índice de tablas</b>	<b>214</b>
<b>Índice de gráficos</b>	<b>216</b>
<b>Apéndices</b>	<b>218</b>
Apéndice 1: Dossier de noticias referentes a fenómenos sociales y escolares de racismo y xenofobia	
Apéndice 2: Tabla para la determinación de una muestra sacada de una población finita	
Apéndice 3: Batería auto-informe para alumnado (versión en español)	
Apéndice 4: Batería auto-informe para alumnado (versión en inglés)	
Apéndice 5: Análisis de fiabilidad de la codificación de las respuestas abiertas	
Apéndice 6: Regla de asignación de estatus sociométricos en el presente estudio: Coie, Dodge y Coppotelli (1982)	





## Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Capítulo IV – Metodología

Capítulo V – Resultados

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

# INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación denominada “violencia escolar y bullying en contextos pluriculturales” que venimos desarrollando en el Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia dirigido por la profesora Rosario Ortega (LAECОВI - Grupo de Investigación HUM-298 - Plan Andaluz de Investigación). Aunque este trabajo comenzó antes de que fuera concedido el *Proyecto de Excelencia* “Violencia escolar y bullying en Andalucía: El estado de la cuestión. Factores de género, multiculturales y de edad” (P06-HUM-02175, I.P. R. Ortega) subvencionado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, sus objetivos han sido incluidos en dicho proyecto.

La iniciativa investigadora partía de una pregunta clave. ¿Existen formas específicas de agresión y/o bullying étnico-cultural que sufren más las y los escolares de minorías culturales? Intentado buscarle respuesta a dicha pregunta y a otras derivadas de la misma, comenzamos por examinar la literatura científica relacionada y algunos elementos contextuales de carácter económico, social e incluso sociológico, que podrían estar relacionados o condicionar en España los fenómenos que pretendíamos estudiar. Fruto de esta revisión son los tres primeros capítulos del presente informe que aportan el marco teórico de la investigación.

El primer capítulo pretende exponer la situación social de las minorías culturales en España, prestando especial atención a los cambios que se han ido produciendo en ella durante los últimos años. La descripción de su situación exige una referencia al proceso de globalización económica, que parece estar detrás del incremento de los flujos migratorios a nivel planetario. En las últimas tres décadas España ha pasado de ser un país emisor de inmigración, a ser un país receptor de inmigración. El progreso de la economía española hasta 2008 respecto al resto de países desarrollados, el mantenimiento del estado del bienestar y los lazos histórico-culturales existentes entre España y otras naciones, hacen que este país se contemple cada vez más como destino final por personas inmigrantes que buscan trabajo y mejores condiciones de vida. Entre 2000 y 2008, coincidiendo con el mayor crecimiento de la economía española de los últimos tiempos, incrementa considerablemente el número de inmigrantes que pasa a engrosar la población española. La diversidad cultural comienza a hacerse más visible a nivel nacional, si bien la sociedad española no ha sido nunca estrictamente

monocultural. Desde hace más de cinco siglos el grupo cultural gitano está presente en España y en la actualidad constituye la minoría cultural con mayor peso poblacional. Hemos considerado a los escolares que se adscriben a la comunidad gitana como nuestro grupo minoritario más estable. Abordadas estas cuestiones, en la última parte de este primer capítulo se expone una revisión de estudios, en su mayoría sociológicos, sobre actitudes y rechazo hacia las minorías culturales. La discriminación étnico-cultural parece la discriminación más extendida y preocupante en los últimos años en Europa. España ha pasado de comienzos del siglo XXI a finales de su primera década a encabezar el grupo de naciones europeas donde más se expresa este rechazo (Comisión Europea, 2003, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b). Este rechazo no se observa sólo en la población adulta, percibiéndose también en las manifestaciones de las y los más jóvenes. Resulta preocupante el hecho de que entre las y los jóvenes, precisamente las y los de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, son los que expresan opiniones más radicales de rechazo hacia las minorías étnico-culturales (Injuve, 2008). La escuela no es ajena a esta realidad y son bastantes los estudios que evidencian las actitudes negativas del alumnado en España hacia las personas de grupos culturales minoritarios (Calvo-Buezas, 2000, 2006, 2008; CIS, 2007a, 2007b; Díaz-Aguado, 2008; Injuve, 2008).

El estudio del rechazo y las conductas discriminatorias de carácter étnico-cultural, desde la psicología social, nos condujo a revisar distintos tópicos que guardan relación entre sí: prejuicio, estereotipo, racismo, xenofobia y discriminación. A su conceptualización teórica se ha dedicado la primera parte del capítulo segundo, como paso ineludible para focalizar el objeto de estudio de la investigación. Este repaso nos permitió conocer que la mayoría de investigaciones en este ámbito se han centrado en los estereotipos y prejuicios hacia las minorías étnico-culturales y que en contraste un menor grupo de estudios se ha ocupado de la conducta discriminatoria. Menos aún son los estudios que han focalizado sobre la conducta discriminatoria de carácter étnico-cultural entre escolares. La psicología social, mediante el tópico discriminación étnico-cultural, permitía una aproximación conceptual el fenómeno que pretendíamos estudiar, pero resultaba limitada para cubrir ciertos aspectos del mismo ligados al contexto y sistema de relaciones en el que se materializaba: la escuela y las relaciones entre iguales (niños/as y adolescentes). Por ello decidimos integrar con estos aportes los hechos desde otra perspectiva, desde la psicología evolutiva y de la educación. Nos referimos al

conocimiento y modelos teóricos de otra gran línea de investigación: estudios sobre violencia escolar y bullying.

El capítulo tercero presenta una revisión de las investigaciones sobre bullying y victimización entre escolares que han contemplado la variable étnico-cultural de sujeto, o que han detectado formas específicas de agresión y/o maltrato de carácter étnico-cultural. Así pudimos saber que la victimización de carácter general (o personal) afectaba de forma desigual a las y los escolares en EE. UU. en función de la pertenencia a un grupo cultural o a otro (p. ej.: Carlyle y Steinman, 2007; Hanish y Guerra, 2000; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger, 2004; Peskin, Tortolero y Markham, 2006; Sawyer, Bradshaw y O`Brennan, 2008; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007). Los estudios europeos parecían apuntar en su mayoría en un sentido contrario: la variable étnico-cultural en el alumnado parecía no tener efecto sobre la prevalencia de la victimización personal (p. ej.: Boulton, 1995; Hunter, Heim, Durkin y Howe, en prensa; Siann, Callaham, Glissov, Lockhart y Rawson, 1994; Sweeting y West, 2001); y muy pocos estudios evidenciaban diferencias significativas entre grupos étnico-culturales (p. ej.: Strohmeier y Spiel, 2003; Strohmeier, Spiel y Gradinger, 2008). El examen de esta literatura nos ha permitido conocer, en función de la variable étnico-cultural de las y los escolares, efectos asociados a la victimización personal, potenciales factores de riesgo y protección y atribuciones de las víctimas de este fenómeno. Los resultados de la mayoría de investigaciones sobre bullying en Europa han presentado la victimización étnico-cultural como la causada de un/a escolar hacia otro/a mediante el insulto o mote racista o xenófobo (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Collins, McAleavy y Adamson, 2004; Fonzi, et al., 1999; Lloyd y Otead, 2001; Whitney y Smith, 1993; entre otros/as). Muy pocas son las investigaciones que han estudiado la victimización étnico-cultural causada mediante otras formas de agresión, más allá del insulto racista, tales como la exclusión social (McKenney, Pepler, Craig y Connolly, 2006; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006). Para cerrar este capítulo tercero se discuten los aportes de la línea de investigación sobre violencia escolar y bullying en orden a la consolidación del necesario constructo teórico bullying/victimización étnico-cultural.

Partiendo de la fundamentación teórica presentada en los tres primeros capítulos, los siguientes capítulos exponen la investigación de la tesis doctoral. El proceso de investigación se orientó hacia el estudio de: distintos tipos de victimización personal entre escolares, atendiendo a la variable cultural de sus víctimas, en busca del posible

carácter racista y/o xenófobo de los mismos; posibles tipos de victimización específicamente étnico-cultural entre escolares; y algunos factores y efectos asociados tanto a la victimización personal como a la victimización étnico-cultural (autoestima personal, autoestima cultural y estatus sociométrico en la red de los iguales).

En el cuarto capítulo se presenta la metodología seguida en la investigación. Partiendo de la concreción de los objetivos e hipótesis que guían la investigación, se presentan los criterios y procedimientos para la selección muestral, elección y elaboración de instrumentos de medición utilizados, y de recogida y codificación de datos. Un total de 1.185 escolares (N) étnico-culturalmente diversos de Educación Primaria y Secundaria han participado en la investigación cumplimentando una batería de cuestionarios auto-informe. Esta muestra total se constituyó por dos muestras: la principal, de España ( $n^1 = 863$  escolares cordobeses); y otra complementaria, de Inglaterra ( $n^2 = 322$  escolares londinenses).

El quinto capítulo expone los resultados de la investigación y los análisis estadísticos realizados para su obtención. Esta exposición se estructura en dos bloques: 1) resultados del estudio sobre la muestra española; y 2) resultados del estudio sobre la muestra transnacional (España e Inglaterra). En breve síntesis, nuestros resultados muestran como por cada uno de los tipos de victimización personal testados (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta) se observa como una parte de sus víctimas manifiesta que el carácter de los mismos es discriminatorio en función de diferencias de país de procedencia, religiosas y/o culturales. Al igual que en la victimización personal se observan distintos tipos de agresión que se dan en ocasiones de manera solapada causando multivictimización entre los escolares que la sufren, en la victimización étnico-cultural también se observan varios tipos de agresión (verbal, relacional directa y relacional indirecta) y se registran casos de multivictimización étnico-cultural. La victimización personal afecta de igual modo a las y los escolares con independencia de su grupo cultural, mientras que la victimización étnico-cultural afecta significativamente más al alumnado de minorías culturales que al de la mayoría cultural. En la muestra española los más victimizados culturalmente fueron las y los escolares de origen inmigrante y en segundo lugar las y los escolares gitanos, mientras que las y los escolares de la mayoría cultural apenas se mostraban afectados. También se evidenció que el alumnado de minorías culturales era más sensible a la perniciosidad de algunos tipos de victimización étnico-cultural que sus compañeros y compañeras del grupo mayoritario. Sobre la muestra transnacional se ha observado una correlación positiva

entre la autoestima cultural y la autoestima personal. La autoestima personal baja predice la victimización personal, pero no la victimización cultural; y la autoestima cultural baja predice la victimización cultural, pero no la victimización personal.

El sexto y último capítulo se dedica a la reflexión y debate sobre la relación entre las principales preguntas que han motivado la investigación, ordenadas según el estado del arte que se ha presentado en los capítulos de introducción teórica, y nuestros resultados, examinados a la luz de los objetivos e hipótesis propuestas. Se postula un modelo teórico de la relación entre victimización personal y victimización étnico-cultural y se proponen algunas iniciativas educativas de carácter preventivo y paliativo. Para finalizar, una nueva reflexión autocrítica presenta las limitaciones del trabajo y proyecta las nuevas líneas de investigación que nos proponemos llevar a cabo en el interior del LAECОВI en relación al bullying y a la victimización entre escolares de carácter étnico-cultural.

Introducción

## **Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España**

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Capítulo IV – Metodología

Capítulo V – Resultados

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

# CAPÍTULO I

Este primer capítulo pretende contextualizar sobre la realidad de la inmigración y la diversidad cultural en el momento actual, para lo cual es necesario atender a algunas referencias socioeconómicas, demográficas e incluso históricas. Se parte del fenómeno de la globalización de la economía por los efectos que a lo largo de estas últimas dos décadas viene teniendo sobre el incremento de los flujos migratorios de países menos desarrollados a países más desarrollados. Después el capítulo se centra en la revisión de la situación de la diversidad cultural humana a lo largo de estos últimos años en España: a) la emergente, fundamentalmente constituida por personas recién inmigradas o descendientes de las mismas nacidas en España; y b) la que ha acompañado al grupo cultural mayoritario desde hace siglos, el grupo cultural gitano. Al final se presenta una revisión de estudios sociológicos sobre actitudes y rechazo hacia las minorías culturales en España. Estos estudios nos permiten contrastar la situación española en esta materia respecto a la situación europea, así como conocer el estado de opinión de las y los escolares y jóvenes.

## **1. La globalización y sus efectos en los flujos migratorios**

Humanistas contemporáneos del campo de la sociología política, como los profesores Habermas (1998), Ianni (1996, 1999, 2000) y Castells (2000a, 2000b, 2006) han desarrollado, por separado, análisis de la globalización partiendo de una revisión de la historia reciente. Estos autores coinciden en señalar que la globalización es fundamentalmente desde sus inicios un fenómeno económico, una internacionalización de la producción y del mercado bajo un sistema capitalista desregulado y competitivo, que supera los límites y el control de los Estados nacionales.

Distintos factores han favorecido o condicionado el proceso de globalización económica. Especial atención merecen algunos aspectos políticos, tecnológicos y sobre todo económicos, que entre finales del siglo XX y principios del XXI han hecho que dicho proceso se acelerase.

### **1.1. Algunas claves de la globalización**

El final de la llamada *guerra fría* supuso un escenario de oportunidades para el comercio internacional. La caída del *telón de acero* creó las condiciones necesarias para



que se incrementase el flujo entre mercados financieros, que pese a que venían ya desarrollando intercambios entre sí, en gran medida funcionaban de forma independiente e incluso confrontada por el antagonismo de los dos bloques de naciones que los dirigían: social-comunistas vs. liberal-capitalistas. De las dos formas de entender la economía, la socialista y la capitalista, ésta última terminó imponiéndose a nivel planetario.

Por otro lado, distintas crisis en el último cuarto del siglo XX, como la de los precios del petróleo en los noventa, hicieron al llamado mundo occidental consciente de hasta que punto dependía de los países a los que compraba a precios reducidos sus fuentes de energía (Ortega, 2008). Las sociedades industrializadas, caracterizadas por un alto consumo, para sostener su desarrollo acelerado y sus elevados *estándares* de vida se ven obligadas a buscar más allá de sus fronteras nacionales recursos energéticos, especialmente combustibles fósiles como el petróleo. A la agudizada dependencia energética de los países avanzados, se le suma una dependencia más antigua, la de las materias primas, con nuevas necesidades sobre materiales únicos para sostener su supremacía que se encuentran en países de escaso desarrollo. Como ejemplo podemos citar el *coltán*, una combinación de minerales (columnita y tantalina) que se utiliza en todo tipo de dispositivos electrónicos de última generación (ordenadores portátiles, teléfonos móviles, GPS, satélites artificiales, armas teledirigidas, etc.) y cuyas principales reservas se encuentran en la República Democrática del Congo.

En las últimas décadas se ha producido un desarrollo exponencial de los medios de comunicación y la tecnología. Este factor no solo ha sido decisivo como soporte indispensable para producir los intercambios de información necesarios en el mercado económico mundial (bolsas, transacciones, etc.), sino que también se ha convertido en algunos periodos en motor de desarrollo de la propia economía. Internet es el medio de comunicación global por excelencia. Su aparición hizo que la información sobre cualquier hecho producido en un punto lejano del planeta pudiera conocerse en tiempo real en cualquier otro punto del mismo. La red de redes es herramienta privilegiada para este proceso, y a la vez por su naturaleza, un fiel reflejo del propio mercado mundial. Castells (2000b, 2006) afirma que asistimos en los últimos años a una revolución centrada en las tecnologías de la información y la comunicación, que afecta al conjunto de la actividad humana mucho más que ya afectaron en su día algunas revoluciones, tales como la industrial.

La conjunción de estos factores posibilitó la expansión los mercados (antiguos países del este; China; etc.), el crecimiento del número de multinacionales, la conformación de una *economía global en red* (Castells, 2000a, 2000b, 2006) y la internacionalización del sistema productivo y su deslocalización. Esta escalada mundial hacia la globalización económica se ha visto facilitada gracias a que los marcos legales nacionales y las acciones directas de los gobiernos sobre la economía de mercado se han reducido con la supuesta pretensión de facilitar y estimular las oportunidades de negocio, las transacciones económicas y la circulación de materias primas y productos manufacturados. Según Castells las naciones, mediante políticas liberalizadoras han pretendido estimular el libre mercado, convencidas que la globalización económica generaría oportunidades para todas, tanto a las más avanzadas como a las en vías de desarrollo.

Pero la liberalización de los mercados que los Estados han promovido ha traído consigo también una pérdida casi total de la cota de control que éstos antaño tenían sobre el sector financiero. Además de la globalización del mercado también se ha producido una globalización financiera. En el mercado global no solo existe oportunidad de negocio, de ganar dinero, cuando se comercia con bienes (energías, materias primas y productos manufacturados) y servicios. Los movimientos económicos globales no siempre se dirigen hacia la inversión, intentando sacar rentabilidad como consecuencia de la producción; también se dirigen hacia la especulación, intentando sacar rentabilidad en base a la posesión de dinero sin que sea necesario desarrollar actividad productiva alguna. Quienes tienen dinero pueden ganar más dinero (o perderlo) aprovechando las variaciones de los tipos de interés, subidas o bajadas de los tipos de moneda, variaciones bursátiles, recalificaciones urbanísticas, etc. Estas operaciones financieras, suelen hacer al rico más rico, pero producen una devaluación de la reserva de riqueza real de la sociedad al no ser una inversión productiva, sino una acción extractiva. Es lo que ha venido a denominarse como *capitalismo financiero*. Esta cara de la globalización se pone de manifiesto especialmente en nuestros días, pues asistimos a una crisis económica global que tiene su origen en la actividad liberal, sin ningún control por parte de los Estados, del sector financiero.

## **1.2. Efectos de la globalización y movimientos migratorios**

La realidad es que la globalización económica (de mercado y financiera) no ha producido todos los resultados positivos que sus países impulsores esperaban y ha

generado algunos que son negativos. Sus efectos podemos evaluarlos en función de dos grupos de naciones: países desarrollados; y países en vías de desarrollo.

Los países desarrollados han visto en principio dinamizadas en alguna medida sus economías domésticas. Sectores como la innovación científica (redes de investigación, comunicación y cooperación, tanto universitaria como empresarial), la tecnología y las comunicaciones (Internet, agencias internacionales de información, etc.), y los transportes (infraestructuras y medios de transporte más sofisticados) entre otros, han crecido subsidiariamente a la apertura del mercado y al incremento de flujos de los capitales. La actividad de estos sectores también ha sido combustible para el motor del sistema económico mundializado. Sin embargo las coberturas en educación, sanidad y servicios sociales que han caracterizado al llamado *Estado del bienestar* en algunos países desarrollados, parecen especialmente vulnerables en este sistema desregularizado. Las naciones que han dejado el control de sus economías en favor de la estimulación del libre mercado, en situaciones de crisis (como la que se produce a comienzos del 2008) se ven obligadas a reducir inversiones sociales. Los pilares de las sociedades del bienestar se resienten.

Gran parte de las naciones en vías de desarrollo han perdido el poder sobre sus recursos energéticos y materias primas, quedando cada vez más excluidas en la gestión del nuevo orden internacional. Algunas de ellas, como Venezuela, Colombia y Bolivia, intentan en los últimos años poner freno a esta tendencia nacionalizando el control de sus fuentes energéticas y materias primas, pero no logran un verdadero reparto de los bienes.

Son cada vez más las voces que advierten de la perversidad de los efectos de la globalización en los países menos desarrollados. Habermas, Held y Kymlicka, con la firma de intelectuales y profesionales del ámbito social, jurídico y filosófico, hicieron pública en mayo del 2005 la *Declaración de Granada sobre la globalización* en el marco de un congreso internacional sobre derecho y justicia en la sociedad global (Habermas *et al.*, 2005). En ella denuncian el incremento y agudización de problemas como la hambruna, epidemias, analfabetismo, explotación tanto de adultos como de niños y niñas, discriminación de la mujer y expolio de recursos naturales, entre otras *injusticias globales*.

A nivel global puede observarse como se produce una creciente polarización: de un lado quienes se inscriben en la sociedad consumista y pueden disfrutar de sus ventajas; y de otro quienes no tienen los medios, la formación o la posibilidad para

disfrutar de los bienes de consumo. Parecen aumentar las distancias entre un reducido sector de la población mundial, elitista, frente a grandes y crecientes bolsas de población que viven sin bienes de consumo, cuando no en situaciones de desnutrición, exclusión y privación de los derechos humanos elementales. Estas situaciones de precariedad estimulan el incremento de flujos migratorios en busca de la supervivencia o de mejores condiciones de vida.

Las migraciones no son un fenómeno nuevo o especialmente característico de nuestro tiempo. Los movimientos migratorios se han dado desde la prehistoria, y a lo largo de la historia del ser humano han posibilitado el intercambio cultural, el mestizaje y el desarrollo de comunidades, que con el paso del tiempo perciben su identidad cultural como única y diferenciada de otras con la que quizá comparten raíces. Cuando hablamos de migraciones de personas, rápidamente nuestra mente proyecta imágenes, quizá algo estereotipadas, que en su mayoría se corresponderían con movimientos de Sur a Norte, o de Oriente a Occidente, hacia zonas más desarrolladas. Pero existen otros movimientos migratorios que no son tan evidentes o a los que no prestamos tanta atención: en el interior del mismo país; y entre países desarrollados. En los últimos años han aumentado exponencialmente todas estas formas migratorias, ya sea por razones de supervivencia, de búsqueda mejores condiciones de vida, laborales, salariales, etc.

La globalización mercantil y financiera parece no tener su réplica exacta en la globalización del mercado de trabajo. Respecto a esto el profesor Castells (2000b) afirma que no existe una *fuerza de trabajo global*. Castells defiende la tesis de que la mayoría del empleo es de carácter local o regional, siendo poco el de carácter nacional, y aún menos el global. Este autor concluye destacando que sí existe una pequeña parte del mercado de trabajo que puede considerarse globalizada, y se caracteriza por su alto nivel de especialización. Más allá de este reducido grupo de profesionales de excelencia, el inmenso resto sigue siendo la fuerza de trabajo que tiene que salvar obstáculos o dificultades, cuando no tiene problemas o imposibilidad, para viajar a otro país en busca de mejores condiciones de vida, para sí y/o para sus familias.

## **2. España, hacia una sociedad más pluricultural**

España ha experimentado una particular evolución respecto al conjunto de Europa en los últimos años en lo referido a emigración e inmigración, pasando por tres fases. A mediados del siglo XX, España era un país del que predominantemente se emigraba hacia países centroeuropeos como Suiza, Alemania, Países Bajos y Francia. En los

ochenta comenzó a reducirse la emigración española, y se convirtió en un país de paso de inmigrantes de origen africano y latinoamericano que buscaban establecerse en países más avanzados como EE.UU. y otros europeos como Alemania, Reino Unido y Francia. Desde finales de los noventa hasta la actualidad España pasa a ser el destino final de inmigrantes de muy diverso origen.

## **2.1. España y las migraciones: de país emisor, a país receptor**

Son múltiples los factores que hacen que España se haya convertido en un país receptor de emigración en los últimos años. Por un lado los lazos culturales entre España y toda Hispanoamérica no han dejado de estrecharse desde la llegada de Cristóbal Colón al continente americano y la colonización (española y portuguesa). España y la mayoría de países hispanoamericanos comparten el uso del español como lengua materna. Si hablamos de la lengua más usada a nivel mundial, el español ocupa el tercer puesto con unos 500 millones de personas que lo hablan. Es la segunda lengua más estudiada del mundo y la tercera lengua más usada en Internet. Ello sin duda influye en que muchos hispanoparlantes tengan como posible destino preferente de su migración a España, pues el dominio del idioma supone un importante factor de adaptación y de integración.

Con África también existen relaciones culturales que provienen de la historia antigua y de la más moderna. Al-andalus vinculó a oriente medio y el norte de África con el desarrollo de la posterior nación que se conocería como España. En el pasado más reciente España tuvo colonias en África: Protectorado Español de Marruecos; África Occidental Española (Sahara Occidental); Guinea Española (Guinea Ecuatorial); y Cabo Juby.

A esto hay que sumar el lugar geoestratégico clave de España. Se encuentra en el paso natural entre el Norte de África y el resto de Europa. Solo 14 kilómetros separan al continente europeo del africano en “el estrecho”. España, más allá de su territorio en la península y archipiélago balear, se extiende en tierras africanas: Islas Canarias; Ceuta y Melilla. Por ello desde hace muchas décadas en el Norte de África se reciben señales de televisión y radio españolas. En los últimos años puede observarse como en el Norte de África las antenas parabólicas han proliferado mucho y se orientan hacia el Hispasat, satélite que propaga la señal televisiva de múltiples canales españoles.

Entre los setenta y los noventa España era percibida por las y los inmigrantes africanos e hispanoamericanos como pasarela hacia su destino final en países más

avanzados. Sin embargo en los noventa comienza a cambiar esta imagen de lugar de paso para convertirse en objetivo final del periplo de muchas y muchos emigrantes.

Quizá uno de los factores fundamentales que han influido en el cambio de la percepción de los inmigrantes sobre España -de país “pasarela” hacia otros destinos, a país “destino final”- tenga que ver con el crecimiento económico y el escaso crecimiento de su población experimentado entre 1981 y 2000. Durante estas dos décadas se produce un fuerte incremento del Producto Interior Bruto per cápita (PIBpc, en lo sucesivo): su crecimiento acumulado fue de un 63%. Según datos del estudio del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (en lo sucesivo IVIE) y Bancaja (2005), la población española creció muy poco en el mismo periodo: solo un 6% en 20 años.

Desde hace años se utiliza otro indicador que supera las limitaciones del PIBpc para explicar o estimar comparativamente el desarrollo de los países y su bienestar social. Nos referimos al Índice de Desarrollo Humano (IDH, a partir de ahora). El IDH es elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y supone un indicador estadístico que conjuga tres parámetros: la salud (la esperanza de vida al nacer); la educación (alfabetización de adultos, matriculación en educación primaria, secundaria y superior, y años de permanencia en escolarización obligatoria); y el nivel de renta (PIBpc PPA en dólares). Sobre los datos del IDH ofrecidos por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en el periodo comprendido entre el 1981 y el 2000 no se pueden extraer conclusiones de evolución, pues para su estudio durante ese periodo se había empleado una metodología cambiante. Sin embargo, IVIE y Bancaja (2005) nos ofrecen un análisis de esos mismos datos que supera esta limitación, introduciendo factores correctores para hacer posible su revisión como un continuo. Este estudio evidencia que España en dicho periodo ha aumentado su IDH en un 9%. Las dos décadas se caracterizan por una evolución monótonamente creciente del IDH, pasando de un valor de 0.82 en 1981 a 0.90 en 2000. Aunque el estudio del IVIE y Bancaja refleja cierta correlación entre el crecimiento del IDH y del PIBpc, también señala que no es suficientemente significativa como para que el segundo explique por sí solo el primero. El IDH a lo largo de este periodo presenta un comportamiento más regular que el PIBpc, lo que sugiere que el primero no ha sido tan dependiente del crecimiento económico y en su crecimiento monótono influyen bastante el resto de variables (educación y salud). En este sentido el estudio del IVIE y Bancaja destaca

como determinantes para el incremento del desarrollo humano entre 1981 y 2000 las mejoras educativas.

El Índice de Pobreza Humana (IPH-2 que tiene en cuenta *salud, educación, riqueza y exclusión social* para su medición y comparación entre países desarrollados) muestra como España pasó de tener un 16.5% en 1980 a tener un 12.6% en 2000. La tasa de desempleados de larga duración cayó desde casi un 14% registrado en 1994 hasta un 6% en el 2000. Tanto la reducción de la pobreza como la del desempleo de larga duración repercutieron positivamente en la minimización de la exclusión social a finales de los noventa.

Así al comenzar el siglo XXI España se encontraba en línea ascendente desde el punto de vista económico y del desarrollo humano. Según datos ofrecidos por el Banco Mundial (2004) España era la décima economía global por su PIBpc. Ocupaba el puesto 21 de todas las naciones según su IDH, y en cuanto a Índice de Pobreza Humana el puesto 10 en el listado de países desarrollados que menos índice registraron. Sin embargo este progreso y bienestar se veía amenazado por el escaso crecimiento de la población y su envejecimiento progresivo. Si la población española de 1975 era de 35,6 millones y en 2000 era de 39.9 millones, siguiendo la tendencia de la pirámide poblacional de este periodo se pudo estimar al terminar el siglo XX que en un futuro próximo la población llegaría a tener un crecimiento negativo (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2002). Concretamente para 2015 la ONU preveía que la población apenas llegaría a 39 millones, mostrando una tasa de crecimiento demográfico anual negativa (-0.2%). De 2000 a 2015 se estimaba que la población menor de 15 años en España pasaría de casi un 15% a un 12.5% y la mayor de 65 años se incrementaría de un 17% a casi un 20% del total.

De 2000 a 2008, 4.3 millones de extranjeros pasan a engrosar la población española. Como veremos posteriormente, en su mayoría son personas en edad laboral, lo que de algún modo viene a corregir la tendencia al envejecimiento de la población nacional y al crecimiento negativo previsto de la misma. Según datos de la ONU (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2008) en 2005 España contaba con 43.4 millones de habitantes. Con los datos del periodo 2000-2005 las previsiones para el año 2015 parecen más optimistas: la población total se estima en 46 millones para 2015, con una tasa de crecimiento demográfico anual positiva (0.6%) para el periodo 2005-2015.

Algunos investigadores afirman que la inmigración recibida en España durante el periodo 2000-2008 hace posible el sostenimiento del crecimiento acelerado de la economía y el mantenimiento del estado del bienestar (p. ej.: continuidad para algunos años más del sistema de pensiones). En esta línea García-Calabrés (2009), Defensor del Ciudadano para la provincia de Córdoba con una dilatada experiencia previa en el campo de la inmigración, afirma que el aporte a España de los inmigrantes ha sido clave para la bonanza económica que se ha vivido durante estos últimos años. Según este autor su llegada en este concreto y corto periodo de tiempo ha posibilitado que se contenga el coste de la mano de obra, aumente el consumo, se reactive la construcción y se bajen los precios del sector del turismo.

En cuanto al PIBpc en 2003 y 2004 España registra máximos históricos, ocupando el puesto octavo de entre todas las naciones del mundo ordenadas de mayor a menor PIBpc. Durante el sexenio 2000-2006 el PIBpc llegó a crecer casi un 21% mejorando la situación española respecto a la Unión Europea; la media de crecimiento de España estaba en dicho periodo por encima de la media de la Unión Europea (de los 15 países). En 2008 según el ranking del PIBpc mundial elaborado por el Fondo Monetario Internacional, España se sitúa en el noveno lugar.

En cuanto al IDH en 2006 España se sitúa en el puesto 12 a nivel global; concretamente dentro del continente europeo España ocupa el puesto 10 superando ampliamente a países tales como Reino Unido, Alemania e Italia (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2008).

Sin embargo la situación a finales de 2007 comienza a cambiar. Entramos en un periodo de recesión económica internacional, que desemboca en los años sucesivos en una crisis económica a escala mundial. España no se libra de esta crisis que dura hasta nuestros días y la contribución de las y los inmigrantes a la economía y desarrollo del país se pone en tela de juicio a nivel social. A este respecto Juan Carlos Velasco, investigador del CSIC y responsable del proyecto nacional *Políticas migratorias, justicia y ciudadanía*, en un artículo de opinión afirmaba que el progreso español en los últimos 14 años se debía en gran medida a la contribución de los inmigrantes y advertía de los posibles riesgos del colectivo inmigrante en un escenario de crisis agudizada:

(...) voces que culpen de todos los males de la recesión económica y de los reajustes capitalistas –el desempleo, la subida de los precios, el aumento de la delincuencia, la precariedad de los servicios sociales, etcétera- a la presencia de los inmigrantes (Velasco, 2008, p. 27).



En esta situación de crisis las y los inmigrantes sufren el desempleo en España más que las y los nacionales: durante el 2008 del total de las y los desempleados en el país, el 20% eran extranjeros. Por ello la inmigración tanto regular como irregular dirigida a España desciende drásticamente. En 2008 se empadronaron un 56% menos de inmigrantes que en 2007. Por un lado el Gobierno del Estado y algunos autonómicos recortan en 2008 considerablemente la contratación de inmigrantes desde sus países de origen. Por otro lado la inmigración irregular se reduce considerablemente: según datos ofrecidos en rueda de prensa por el Ministro de Interior, D. Alfredo Pérez Rubalcaba, la llegada de inmigrantes irregulares cayó en 2008 un 30%, y en el primer trimestre de 2009 lo hizo en casi un 53%. Ante este panorama no son de extrañar titulares en los periódicos como los siguientes: “Inmigrantes en España: primeras víctimas de crisis económica” (2008); “La crisis económica frena en seco la llegada de inmigrantes irregulares” (Bárbulo, 2009); “La crisis detiene la inmigración a España” (Colpisa, 2009); “España aprieta a los inmigrantes, por la crisis” (Santafé, 2008).

En tiempos de crisis el colectivo inmigrante es el grupo más vulnerable, pudiendo convertirse en el chivo expiatorio del grupo cultural imperante en la sociedad. La Secretaria del Estado Español de Emigración e Inmigración, Dña. Consuelo Rumí, ha pronosticado en base a algunos estudios subvencionados por el Ministerio de Trabajo e Inmigración que la crisis provocará xenofobia y hostilidad hacia los inmigrantes: *La crisis económica global no facilita la integración. Introduce riesgos de segmentación y tentaciones populistas (...)* (“Rumí dice”, 2009). El gobierno español parecía consciente de este riesgo a comienzos de la crisis en 2008, por lo que reimpulsó una campaña publicitaria ya existente, aumentando su presencia a través de los medios de comunicación: la “Campaña Permanente a Favor de la Convivencia Intercultural y contra el Racismo y la Xenofobia” cuyo eslogan es “Vive y Convive”. Esta campaña que comienza en 2001 el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales mediante el IMSERSO está orientada a mostrar las personas de origen extranjero como miembros de la sociedad de acogida que contribuyen positivamente a su construcción y desarrollo.

## **2.2. Inmigrantes en España: Evolución en la última década**

Los datos de la entrada y permanencia en España de personas procedentes de otros países suelen presentar horquillas amplias en función de la institución y/o fuente que las ofrezca. Las fuentes más utilizadas son: censo de población y viviendas; movimiento

natural de la población; padrón municipal continuo; encuesta de población activa; y estadística de extranjeros que obtienen la residencia oficialmente.

Si revisamos los datos de entrada a España de extranjeros que obtienen la residencia oficialmente cada año (condición temporal que podría convertirse en estable) podemos observar como la tónica desde 1998 hasta el 2007 es que aumente de un año para otro. Solo en el paso del 2002 al 2003 bajó ligeramente la tasa. Comparando el resto de años siempre aumentó.

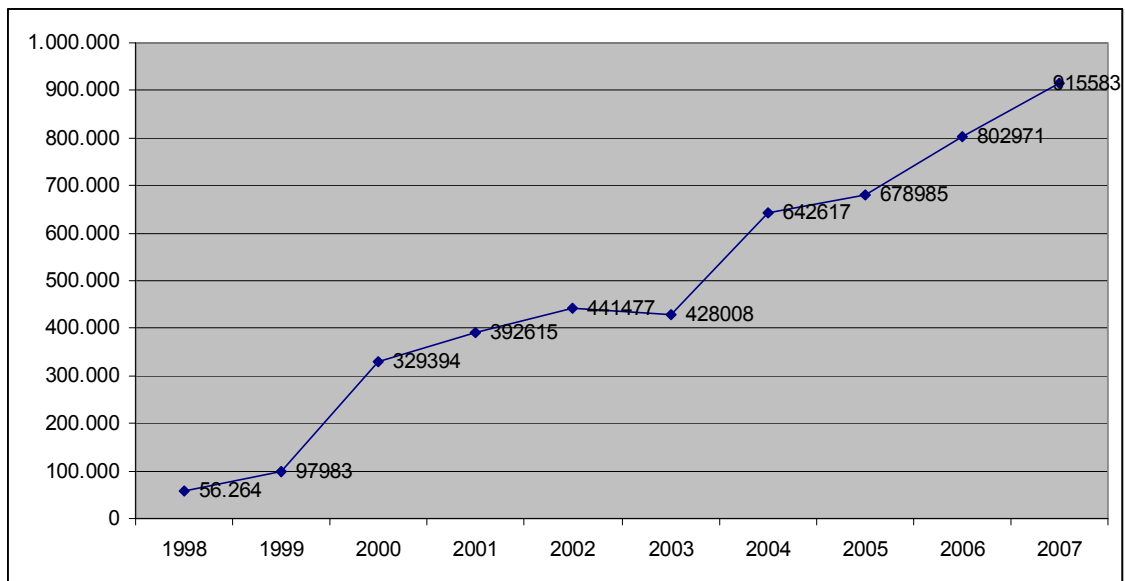


Gráfico 1. Extranjeros que obtienen la residencia oficial en España por año (1998-2007). Elaborado sobre datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009).

En Andalucía la escalada anual de extranjeros llegados que obtienen la residencia por año sigue un patrón muy similar al observado a nivel nacional. Tanto en España como en Andalucía se produce un gran aumento en el número de personas que obtienen esta condición entre 2003 y 2004. Es conveniente recordar que en este periodo se desarrolló un proceso extraordinario de regularización de inmigrantes.

Violencia escolar en sociedades pluriculturales:  
bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural

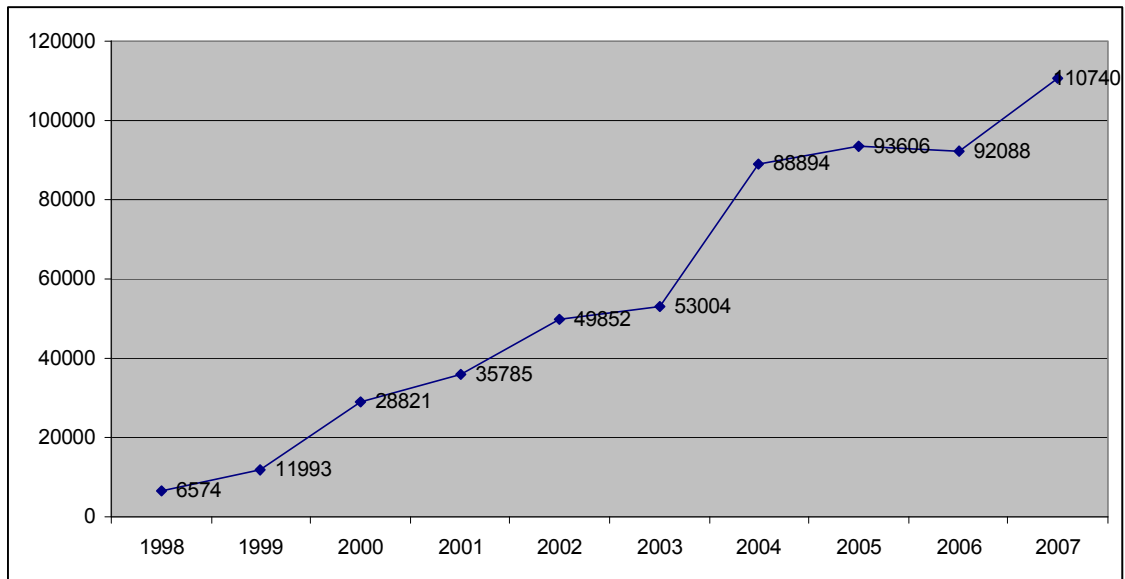


Gráfico 2. Extranjeros que obtienen la residencia oficial en Andalucía por año (1998-2007). Elaborado sobre datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009).

En la provincia de Córdoba también viene aumentando esta tasa de forma similar a como lo ha hecho a niveles nacional y regional. Pero en Córdoba cabe destacar el súbito aumento que se está produciendo en los últimos años. Por ejemplo, mientras que en 2006 fijaron su residencia en Córdoba 3.640 extranjeros recién llegados a España, en 2007 llegaron a ser casi el doble los que consiguieran por primera vez esa misma condición (5.417).

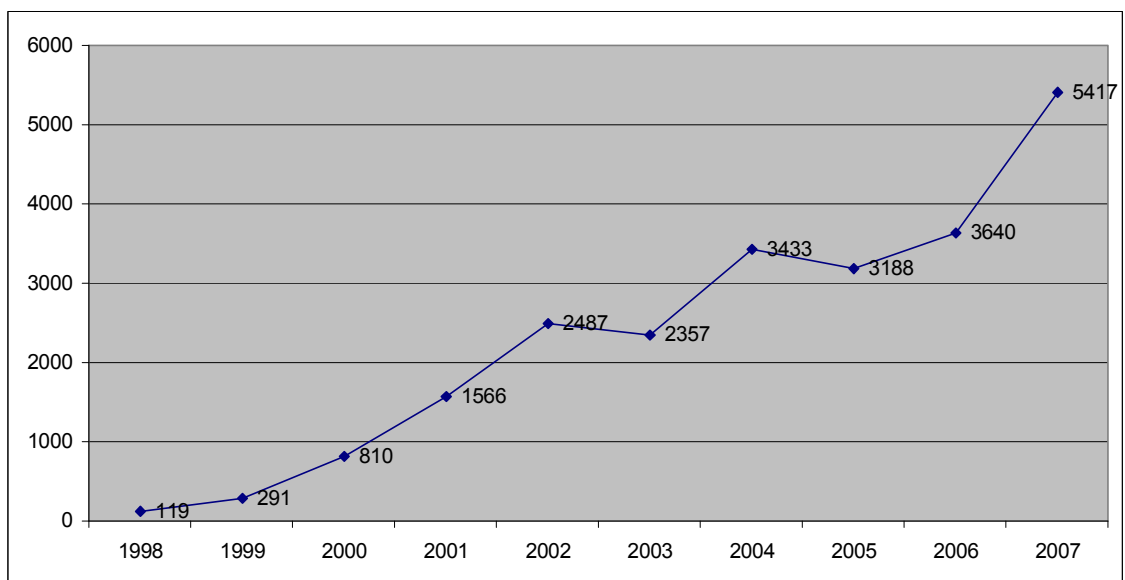


Gráfico 3. Extranjeros que obtienen la residencia oficial en Córdoba por año (1998-2007). Elaborado sobre datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009).

Los inmigrantes que obtienen permiso de residencia tienden a concentrarse en cinco de las 17 comunidades que componen el estado español. Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Andalucía y Canarias recibían ya a finales de 2005 a ocho de cada 10 inmigrantes (Calvo-Buezas, 2006). Por nuestra parte hemos centrado la atención sobre los datos referentes del año 2007. Comparando por comunidades autónomas de destino puede observarse como son cuatro las comunidades predilectas con notable diferencia. Andalucía fue la cuarta de estas destacadas, recibiendo 110.471 personas en esta situación, solo por detrás de Cataluña (194.287), Madrid (171.611) la Comunidad Valenciana (123.918).

Para estimar el volumen de personas de origen inmigrante que permanecen en España, la fuente que nos ofrece los datos más cercanos a la realidad posiblemente sea el padrón municipal continuo. Este padrón, aunque ofrece menos información que el censo, tiene varias ventajas sobre este y otras fuentes: 1) Mientras que el censo se actualiza cada 10 años, el padrón municipal es de actualización continua por parte de los Ayuntamientos y el Instituto Nacional de Estadística español (INE); 2) No es necesaria la condición de residencia o estancia legal de las y los inmigrantes para poder inscribirse en el padrón; 3) Y la inscripción en el mismo posibilita el acceso a derechos básicos tales como la educación y la asistencia sanitaria. No obstante puede estimarse que el número real de inmigrantes puede estar algo por encima de los datos que nos ofrece el padrón, pues pese a los incentivos educativos y sanitarios derivados de estar registrado, hay quienes no se inscriben.

El INE desarrolla periódicamente la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI) utilizando los datos del padrón municipal continuo. Con sus resultados presentados a comienzos de 2008 de la ENI-2007 (INE, 2008a, 2008b) y otros datos recabados del INE podemos observar como desde 1998 hasta 2008 se ha producido un incremento muy notable de población de origen extranjero. Mientras en 1998 el número de residentes extranjeros (empadronados, con o sin permiso legal) sobrepasaba un poco el medio millón (637.085), en la revisión del padrón de 1 de enero de 2008 esta cifra asciende a más de 5.220.577. De este modo a principios de 2008 hay en España ocho veces más extranjeros que diez años antes. En este intervalo de tiempo dos han sido los periodos de más fuerte subida: 1) de 2000 a 2003 (un incremento de casi 1.800.000); 2) y de 2004 a 2007 (un incremento de 1.600.000 personas). El fuerte incremento del primer periodo descrito coincidió con un proceso extraordinario de regularización de inmigrantes que permanecían en España de manera irregular. Cabe destacar como uno

de los más fuertes incrementos anuales el registrado entre 2007 y 2008 (de 720.577 personas).

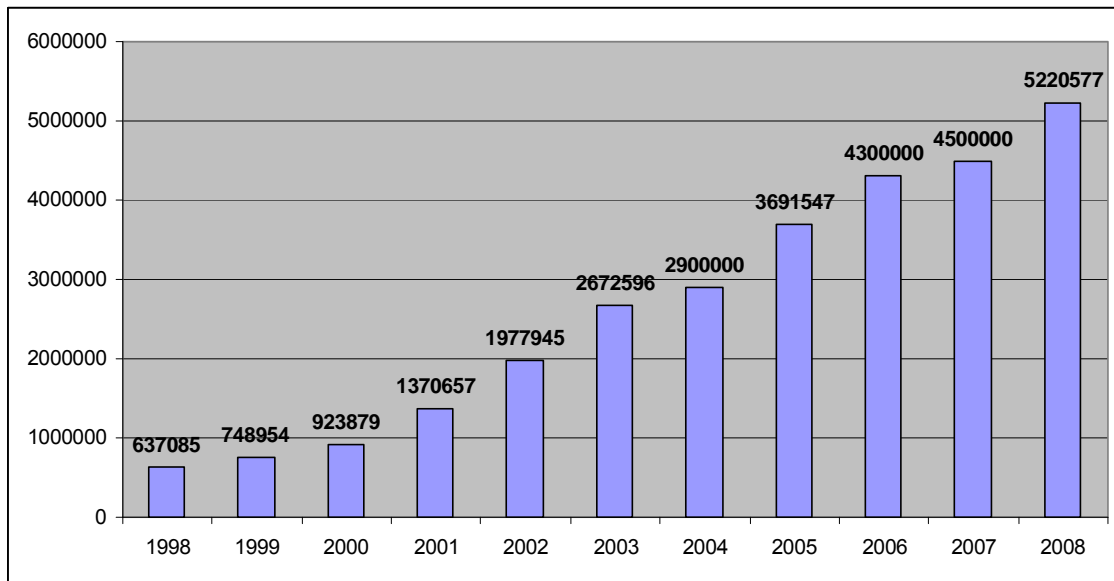


Gráfico 4. Población inmigrante en España por año sobre datos del padrón municipal continuo (1998-2008). Elaborado sobre datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008a, 2008b, 2009).

Mientras en 1998 en España las y los extranjeros representaban un 1,5% de la población, a comienzos de 2008 casi llegan a ser un 11,3%. Esto significa que España ha pasado de ser uno de los países europeos con menor número de inmigrantes a convertirse en uno de sus países donde ocupan una parte muy importante de su población. En España, de la población de origen extranjero, cifrada en 5.22 millones (el 11.3% del total), 2.1 millones son ciudadanos de la UE compuesta por 27 estados (lo que representa el 4.5% de la población del país).

Respecto al número de empadronados extranjeros por comunidades autónomas en 2008, en términos absolutos Andalucía se sitúa en el cuarto lugar (615.787 personas). En el primer lugar está Cataluña (1.097.966), en segundo la Comunidad de Madrid (991.259) y en tercero la Comunidad Valenciana (838.224). En términos relativos a la población total de cada comunidad autónoma, en Andalucía el 7,53% de los empadronados son de nacionalidad extranjera, mientras que en Cataluña llega a un 14,93%, en la Comunidad de Madrid a 15,85%, y en la Comunidad Valenciana a 16,71%.

La población total de España se está viendo incrementada por los extranjeros, de un modo directo por sus llegadas netas (un 96% de su aporte), y también de un modo

indirecto por su contribución a la natalidad mediante los nacidos de madres extranjeras en el país (4% de su aporte). Los alumbramientos de extranjeras han pasado de representar el 4.9% de los nacidos en el país, a ser el 16.5% en 2007. Esto contribuye a frenar en alguna medida el envejecimiento de la pirámide generacional de la población. Sin la llegada de inmigrantes y los nacimientos de madres extranjeras el crecimiento de la población española se estima casi nulo en la actualidad (INE, 2008a) y negativo en los años venideros. Estos últimos datos ofrecidos por la ENI los consideramos valiosos, pero no debemos olvidar que tanto las encuestas de este tipo como los informes derivados suelen presentar a este respecto un sesgo de género: si se pretende estimar el impacto que tienen para la natalidad de un país las y los inmigrantes que pasan a engrosar su población, no es suficiente atender a los alumbramientos de mujeres de origen extranjero; también sería necesario computar la paternidad de origen extranjero. Si la descendencia nacida en España de padres inmigrantes varones se tuviera en cuenta, la proporción de nacidos cuyos padres (padre y/o madre) proviniese del extranjero se vería significativamente incrementada. Así puede inferirse que el porcentaje real de estos nacidos respecto al total para 2007 es superior al 16,5% citado por el INE.

Si se observa la pirámide generacional de la población en España de 2007, contemplando la distinción entre nacionales y extranjeros, puede llegarse a la conclusión de que las y los extranjeros ayudan a engrosar los segmentos de la población activa, sobre todo los comprendidos entre los 20 y 50 años de edad. Más allá de esta importante contribución directa al aumento de la población, las personas inmigrantes también dejan descendencia, comparativamente más que los de origen nacional, lo que también contribuye indirectamente de forma considerable a engrosar los estadios más jóvenes de la pirámide poblacional. Aquí se produce otro sesgo importante cuando hablamos de diversidad cultural en la población española: se tiende a contemplar los datos estadísticos en función del criterio *inmigrante* o *extranjero*, pero no se contemplan los descendientes de inmigrantes ya nacidos en España, que en buena medida van a educarse y a conformar parte de grupos e identidades culturales con distinción de la mayoritaria.

### **2.3. Llegada de inmigrantes a España: procedencia y motivaciones**

En cuanto a los continentes de procedencia de los inmigrantes también parece existir una imagen poco fidedigna a nivel social. Parece que el imaginario colectivo

tiende a concebir mayoritariamente al inmigrante con una procedencia africana o sudamericana.

Según datos ofrecidos por el INE sobre 2006 los residentes extranjeros en España son mayoritariamente de procedencia americana (39,6%) y europea (39,2%); ocho de cada diez inmigrantes tendrían este origen. Los extranjeros residentes de origen africano en España no alcanzaron el 20%, seguidos bastante de lejos por el 5% que representaban los de origen asiático. Por naciones de procedencia destacaron Marruecos (13,7%), Ecuador (13,3%), Rumania (8,5%) y Colombia (7,3%), siendo también considerables dos naciones europeas como Reino Unido (6,1%) y Alemania (3,6%) (INE, 2006, citado en Calvo-Buezas, 2006).

Si contrastamos la evolución desde 1998 hasta 2007 del peso relativo de las nacionalidades o zonas de procedencia de los inmigrantes (datos del padrón municipal continuo) podemos observar como existe un cambio de tendencias. Mientras en 1998 más del 50% de los inmigrantes que llegaban a España procedían de países desarrollados (casi todos europeos que decidieron residir en este país por motivos de estudios, trabajo o jubilación), y les seguían en importancia los africanos (casi un 20%, sobre todo magrebíes), el perfil de la inmigración hasta 2007 cambia considerablemente. A lo largo de este periodo estos colectivos dejan de ser predominantes en favor de los procedentes de los países andinos y del resto del mundo (países extra-comunitarios, en su gran mayoría de Europa del Este). La proporción por año de inmigrantes procedentes del resto de América Latina se ha mantenido estable a través del periodo 1998-2007 (INE, 2008a). El avance de resultados de la ENI-2007 (INE, 2008b) confirma esta tendencia, si bien al tener en cuenta la UE ya conformada por 27 nacionalidades, el grupo mayoritario en España en ese momento era el conformado por los extranjeros que provenían de ella (EU-27 40% de los extranjeros). Uno de cada tres extranjeros empadronados era de origen Sudamericano (29,5%) y casi uno de cada cinco de origen africano (17,2%).

Respecto a la salida de sus países de procedencia y llegada a España, según la ENI-2007, el medio de transporte más utilizado para entrar en el país ha sido el avión (62,7%) seguido de medios terrestres como automóviles o autocares. Esto choca con la imagen estereotipada e imperante a nivel social, quizá en gran parte alimentada por los medios de comunicación, de la llegada de inmigrantes utilizando cayucos o pateras. El mismo estudio constató que apenas el 1% había llegado a España por medio de este tipo de embarcaciones.

Otros datos de la ENI-2007 (ENI, 2008a, 2008b) también contribuyen a desterrar otro de los mitos: que la mayoría de los inmigrantes llegan a España tras un periplo errante por distintos países. Casi nueve de cada diez inmigrantes que llegaron a España, iniciaron su viaje desde su país de nacimiento sin asentarse o transitar temporalmente por otro u otros países. Las principales razones que han impulsado a estas personas a emigrar a España han sido: búsqueda de una mejor calidad de vida; búsqueda de un mejor empleo; y de tipo familiar y/o reagrupación. La falta de empleo fue otra razón esgrimida, pero menos manifestada que las anteriormente expuestas. En cuanto a estas motivaciones parece que existe una diferencia de género: mientras la mayoría de los hombres manifestaron como motivo de llegada la búsqueda de un mejor empleo (45%), en contraste las mujeres manifestaron como motivo mayoritario la reagrupación familiar (39%).

#### **2.4. De gitanos en España, a gitanos españoles: una historia de hace más de cinco siglos**

Son muchos los investigadores de nuestro país que afirman que la historia del grupo cultural gitano respecto al grupo cultural mayoritario en España está marcada por el desencuentro, la incompreensión, cuando no por el conflicto y la violencia. Antropólogos, historiadores y sociólogos como Teresa San Román (1986 y 1997), Tomás Calvo Buezas (1990) Juan F. Gamella (1996) y Mariano F. Enguita (1999) datan la presencia del grupo cultural gitano en España hace unos quinientos años, describiendo el periodo que llega hasta nuestros días a grandes rasgos caracterizado por el desprecio y la persecución. Estos autores relatan dentro de estos cinco siglos algunos particulares y desgraciados episodios en los que se llegó al etnocidio del grupo minoritario.

Las y los gitanos que llegan en España en tiempos de los Reyes Católicos son descendientes de grupos de personas que entre el 1000 y el 1100 salieron de la India (San Román, 1997). Estos grupos siguieron diferentes itinerarios, atravesaron en largos periodos distintos países, incluso haciéndose relativamente estables en algunos de ellos aunque no sedentarios en la mayoría de los casos. Como San Román destaca, su imagen en Europa en ese momento era de *errantes*: gente con extraño lenguaje, vestiduras y costumbres (incluso musicales) que aunque era cristiana cumplía una penitencia (por ello vagaban) y manejaban la brujería. Pese a que en principio fueron respetados, contemplados como extranjeros en peregrinación por motivos religiosos, en cuanto los



reyes de extensos territorios europeos desarrollaron políticas homogeneizadoras con el fin de gestar Estados, comenzaron a verse como amenaza. San Román afirma que empezaron a percibirse como estructuras sociales que funcionaban paralelamente sin someterse a las leyes y poder de cada reino.

El primer gran hito español de esta política homogeneizadora que sufrieron especialmente las y los gitanos se encuentra en la Pragmática de los Reyes Católicos de 1499 dictada en Medina del Campo. Mediante ella determinaron que tanto en el Reino de Castilla como en el de Aragón, los gitanos deberían de abandonar totalmente su modo de vida errante y oficios, su cultura y todo símbolo o rasgo de su pertenencia a un grupo diferenciado, así como someterse a algún señor feudal y realizar oficios conocidos. Este asimilacionismo radical trató de imponerse mediante la amenaza de mutilación, expulsión y de ingreso en galeras.

A partir de esta Pragmática en 1499 hasta el 1633 se sucedieron múltiples disposiciones reales en estos términos. Esta política trajo como resultado que bastantes gitanos se asentaran y abrazaran oficios conocidos, siguiendo en alguna medida el formato de las juderías. Sin embargo otros se vieron obligados a la marginalidad y a la exclusión, y fueron perseguidos.

Entre 1633 y 1783, bajo reinado de los últimos Austrias y de los primeros Borbones, se desarrollaron políticas encaminadas a la integración legal, social y ocupacional de los gitanos, utilizando medios que los forzaban. Muestra de este tipo de medios puede citarse *la prisión general de los gitanos* en 1749, mediante la cual se pretendió subyugar a esta minoría (Gamella, 1996).

Apoyándose en estudios de M<sup>a</sup> Helena Sánchez Ortega (1986), tanto San Román (1997) como Gamella (1996) señalan el decreto de Carlos III de 1783 como el comienzo de un periodo de incorporación e igualdad legal para los gitanos que llega hasta la actualidad mediante disposiciones tan importantes como la constitución aprobada en las Cortes de Cádiz en 1812 y la vigente Constitución de 1978. El *status* de los gitanos mejora, pues pasan a ser nacionales. Sin embargo esto no quiere decir que la igualdad de hecho se produzca y que no sigan siendo perseguidos en mayor o menor medida por algunas normativas legales o en el uso extremo y abusivo de algunas de ellas. En este sentido se pueden citar: la *Ley de Vagos y Maleantes* en tiempos de la II República; y la *Ley de Peligrosidad Social* en tiempos del Franquismo. Ambas disposiciones, cuando no apunta específicamente hacia los gitanos les eran aplicadas de forma arbitraria y abusiva.

## 2.5. Presente sociocultural de las y los gitanos españoles

El número exacto de personas gitanas en España no se puede conocer. El artículo 16.2 de la Constitución Española dice que nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias, por lo que sería anticonstitucional la creación de censos específicos de población basados en etnia o religión. Tanto la *L.O.15/1999 sobre Protección de Datos de Carácter Personal* como la *Agencia Española de Protección de Datos* cuidan de que estos datos estimados de *especial protección* no sean usados sin el consentimiento expreso de cada individuo en cuestión. Es por ello que estas variables no aparecen en las estadísticas oficiales de población, empleo, sanidad, educación, servicios sociales, etc. Solo mediante otro tipo de investigaciones y estudios sociológicos se pueden hacer algunas estimaciones de la población gitana, lo que condiciona la inexactitud de los datos.

Las estimaciones más actuales en cuanto a población gitana en España dependen de la fuente que se tomen, pero en general oscilan entre 650.000 (estimaciones de: García, 2006; Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009) y 750.000 personas (cerca del 2% de la población nacional según: Enguita, 1999; y Plantón, 2003 y 2009). De ellas casi unas 300.000 viven en Andalucía (cerca del 5% de su población total) siendo esta la comunidad autónoma española con mayor población gitana estimada. La población gitana española es muy joven respecto a la no gitana. El 45 % tiene menos de 16 años y su tasa de nacimiento es casi cinco veces superior a la de la población no gitana (García, 2006).

Los *gitanos españoles*, forman un *grupo étnico* emparentado con otros *grupos "romaníes"* extendidos por distintos países de Europa y América (p. ej.: Sánchez Ortega, 1986; Calvo Buezas, 1990; Gamella, 1996; San Román, 1997; Enguita, 1999). Si concebimos por *grupo étnico* aquel en el que sus miembros "comparten la creencia de un origen común", ya sea dicho génesis real o imaginario (Weber, 1977, citado en Enguita, 1999, p. 85) sin duda la comunidad gitana autóctona española tiene dicho carácter. En este sentido no debe olvidarse el valor de la autoadscripción de cada una y uno de sus miembros, que en el caso del *pueblo gitano* como afirma el profesor Enguita resulta especialmente decisivo para concebirlo como grupo étnico.

Pero más que el carácter étnico de los gitanos autóctonos, que en alguna medida puede entenderse como la raíz de este grupo, nos interesan los aspectos culturales, que sin duda son los que más han contribuido a la generación y al sostenimiento de una

identidad y sentido de comunidad frente a un grupo étnico-cultural mayoritario y algunos otros minoritarios. Estos elementos culturales no solo nacen o se refuerzan en los procesos de confrontación, persecución y rechazo que las y los gitanos han vivido a lo largo de más de 500 años de historia en el territorio español, sino también del mestizaje y de la convivencia intercultural, aunque para ser justos quizá hasta este momento en el balance histórico pesen más los desencuentros que la fraternidades.

Los gitanos españoles junto con los del sur de Francia forman un grupo conocido como *calé*. Particularmente las y los gitanos *calé* en estos países se han caracterizado por adoptar el idioma, religión y otras muchas costumbres de las poblaciones con las que conviven (Gamella, 1996; San Román, 1986, 1997). La cultura gitana es descrita por Enguita (1999) como un conjunto de formas de vida, normas sociales, valores, creencias, expresiones artísticas, etc., que en cualquier momento dado, la diferencian del entorno payo; pero este autor también se cuestiona hasta qué punto esta cultura es producto del aislamiento o por el contrario de la influencia directa e indirecta de la sociedad anfitriona. En este último sentido Enguita destaca que el grupo dominante ha tratado de y ha conseguido imponer aspectos culturales como la religión en su cruzada por la *homogeneización cultural*; y otros aspectos culturales los ha sembrado por *la vía indirecta de la demanda*, pues las y los gitanos han tenido que vivir en la oferta de bienes y servicios deseados por la sociedad anfitriona.

Si ya hace cinco siglos los gitanos comenzaron a percibirse como estructuras sociales que funcionaban paralelamente sin someterse a las leyes y poder de cada reino (San Román, 1997), algo muy similar sucede en los Estados modernos. El Estado moderno caracterizado por ser unificador desde el punto de vista cultural, de base territorial y con la intención de llegar directamente al ciudadano, encontró en el grupo gitano una cultura en gran medida distinta y muy arraigada, una resistencia a la sedentarización, y una serie de *estructuras supraindividuales y parafamiliares* que no facilitaban la acción y relación directa Estado-Individuo (Enguita, 1999).

La cultura gitana no es estática y está sometida, como todas, a procesos de transformación y evolución. Uno de los aspectos culturales que podía considerarse básico en la autopercepción del gitano de hace unas décadas con una identidad cultural diferida y que más se ha resentido en el transcurso de los últimos años, es el uso de una lengua propia: el *caló* o romaní. Enguita (1999) señala como factores que han contribuido a su desgaste: la falta de patrimonio literario en esa lengua (la cultura gitana ha sido en gran medida oral y ágrafa); falta de un poder político que la haya afianzado, conservado y

cultivado; dispersión de sus hablantes por todo el Estado (lo que no ha posibilitado su uso sistemático); las sucesivas prohibiciones de su uso y la pobreza económica y cultural de la mayoría del pueblo gitano (lo que la asocia desafortunadamente con la marginalidad). A todo esto habría que sumar la escolarización obligatoria que se extiende hace solo unas décadas a la inmensa mayoría de las y los jóvenes gitanos no contempla contenidos culturales y mucho menos lingüísticos propios de las y los gitanos. Aunque en la actualidad se desarrollan acciones para la conservación y cierta promoción del *caló* o romaní, la educación en esa lengua no parece un asunto prioritario ni central en la agenda del colectivo gitano. En el *Plan Estratégico 2009-2013* (Fundación Secretariado Gitano, 2009) no aparece ninguna alusión directa a la lengua *caló* en ninguno de sus objetivos.

La contribución de la cultura gitana a la cultural andaluza y española es innegable. La supervivencia de este grupo humano ha pasado en múltiples ocasiones por su habilidad para asimilar, dominar y perfeccionar algunas manifestaciones culturales de esta: las artes y los oficios (Enguita, 1999). Como ejemplo se puede citar su contribución mediante la recreación de nuevas formas expresivas que les caracterizan al canto y al baile flamenco, que son parte de su tradición y serán legado para generaciones venideras (Gamella, 1996).

Pero más allá de la percepción de la contribución gitana al reconocimiento nacional e internacional de la cultura española, visión que no está exenta de cierto “romanticismo” y “folclorismo”, existe a nivel social en este país una visión menos amable y más negativa de lo que implica ser gitano o gitana. Parece existir una imagen social bastante extendida de la homogeneidad de este grupo étnico-cultural, muy asociada con la precariedad, la marginalidad e incluso con la delincuencia. Muestra de ello son los resultados de algunas investigaciones que evidencia los prejuicios del grupo cultural mayoritario *payo* respecto al grupo cultural minoritario *gitano* (p. ej.: Álvarez, 2005; Gómez-Berrocal y Moya, 1999; Gómez-Berrocal y Navas, 2000). Gamella (1996) señala dos factores que contribuyen a esa visión estereotipada negativa: 1) la existencia en cada ciudad de zonas o barrios consideradas *marginales* (*ghettos*) que concentran los problemas de privación cultural, delincuencia, drogadicción, y las personas que los padecen, a los que derivan los gitanos con más pobreza y problemas; y 2) el frecuente fenómeno de generalización del rechazo y de juicio a toda una minoría partiendo de las acciones de unos pocos gitanos.

Esta visión imperante en los noventa encuentra parte de sus raíces en la crisis de los ochenta, cuando muchos españoles del grupo cultural mayoritario tienen que bajar sus expectativas laborales y se ven avocados a competir con los gitanos y gitanas por trabajos que eran considerados como marginales y que venía desarrollando en las décadas anteriores casi en exclusiva (trabajos domésticos, recogida de chatarra y/o cartón, etc.). San Román (1997) describe como en esta situación el grupo étnico-cultural mayoritario termina por desplazar al grupo minoritario junto con payos venidos a menos por la crisis; y algunos de ellos desesperados por la situación emprenden actividades delictivas en el mercado ilegal de la droga. Esto tendría un precio capital para la degradación de la imagen social de todo el grupo cultural gitano. Según San Román, cuando la crisis se fue remontando en los noventa y cabía esperar que las situaciones de marginalidad y delincuencia ligadas al grupo gitano se redujesen, comenzó a incrementarse la inmigración, pues las y los inmigrantes aceptaban por necesidad trabajos por menos salario y condiciones laborales que las y los nacionales payos y gitanos. Esta situación de competencia interétnica va creciendo hasta nuestros días: competencia por los recursos sociales, puestos de trabajo, etc. La Fundación Secretariado Gitano (2009) remarca que cuando la convivencia cultural se produce en contextos de segregación espacial y marginalidad, la lucha por los recursos puede traducirse en un mayor riesgo de conflictos entre comunidades étnicas.

Aunque esta visión estereotipada y negativa de las y los gitanos llega en alguna medida hasta nuestros días, un simple vistazo a nuestro alrededor nos demostraría que esta no es la realidad de la mayoría del grupo cultural gitano. El grupo gitano es entre sí muy heterogéneo y encierra en sí una gran diversidad socio-cultural como J. M. Fresno pone de manifiesto en su clasificación (citado en Fundación Secretariado Gitano, 2007):

- *Grupo elitista, minoritario*: jóvenes con formación media-alta (universitaria) de familias con larga trayectoria de integración social y económica.
- *Grupo con cierta estabilidad, que vive “como gitano”*: grupo minoritario, superior al anterior, dedicado a profesiones “nobles” dentro de la cultura gitana (anticuarios, artistas, mercaderes ambulantes, comercio a alto nivel, etc.) que mantienen costumbres gitanas tradicionales muy arraigadas y articulan su vida entorno a la familia.
- *Grupo sometido a un fuerte proceso de mutación*: sector mayoritario de gitanos españoles que viven en barrios periféricos de grandes ciudades, en viviendas protegidas y/o de baja calidad o en mal estado. Se ven obligados a:

abandonar oficios tradicionales; vivir de forma precaria y dependiente en gran medida de ayudas sociales; y a adaptarse a un entorno payo.

- *Grupo marginal, sometido a un proceso de desestructuración*: es el segundo grupo por tamaño. Viven en chabolas o infraviviendas, segregados y en lugares insalubres. Están sometidos a un fuerte proceso de desestructuración familiar y personal. No tienen los niveles educativos mínimos y dependen de las ayudas asistenciales.

La propia voz de los gitanos y gitanas resulta muy clarificadora para conocer su realidad social. La Fundación Secretariado Gitano (2009) para desarrollar su *Plan Estratégico 2009-2013* parte de un sintético balance que retrata tanto ventajas como desventajas sociales del colectivo gitano en el presente.

La principal desventaja que se señala es la propia imagen social de las personas gitanas, que es considerada como obstáculo de primer orden para alcanzar el horizonte de la normalización. Como factores que actualmente condicionan negativamente esta imagen la Fundación Secretariado Gitano destaca: 1) el tratamiento de los medios de comunicación del “goteo de acciones delictivas en los que la condición étnica de los protagonistas era subrayada”, y el retrato de los aspectos más sórdidos de la marginalidad de reportajes televisivos emitidos en horarios de máxima audiencia; y 2) la entrada en España de “miles de roma/gitanos (...) sobre todo de Rumania y en menor medida de Bulgaria”, que aunque son ciudadanos de la Unión Europea desde 2007, “algunos de estos roma/gitanos han contribuido a dar visibilidad en España a situaciones de extrema marginalidad que alimentan los estereotipos y prejuicios hacia *lo gitano* en general” (Fundación Secretariado Gitano, 2009, p. 12).

Son varios los cambios y ventajas a nivel europeo y español que en los últimos años se han producido según la Fundación Secretariado Gitano (2009): los poderes públicos parecen más sensibles al reconocimiento formal de la cultura y pueblo gitano y al compromiso por la inclusión social mediante programas sociales. En España destaca la aparición en los últimos años de órganos de participación como el Consejo Estatal del Pueblo Gitano, y algunos más a nivel autonómico y local. La identidad del grupo cultural gitano ha sido más reconocida formalmente mediante una moción aprobada por el Congreso de los Diputados en 2005 y en las reformas de algunos estatutos de autonomía. El aporte cultural de las personas gitanas españolas también ha sido

reconocido con la creación del Instituto de Cultura Gitana, dependiente del Ministerio de Cultura.

### **3. Estudios sobre actitudes y rechazo social hacia las minorías culturales**

#### **3.1. Actitudes y rechazo hacia minorías culturales: España vs. Europa**

##### Estudio de la Comisión Europea en 2003: *Discriminación en Europa*

En 2003 la Comisión Europea hizo públicos los datos del Eurobarómetro 57.0, dedicado a la “Discriminación en Europa” (Comisión Europea, 2003). Aunque se trata de un estudio Europeo (N=16.032) y aborda distintas discriminaciones, sus datos aparecen desglosados por cada uno de los países participantes (un total de 17) y trata cuestiones específicas de *discriminación racial, por origen étnico, y por religión y creencias*. Por ello resulta muy útil para acercarse a la opinión y actitudes de la población española en contraste con la europea en el asunto que nos interesa. En España el estudio se llevó acabo, como en el resto de países, mediante una entrevista a domicilio a hombres y mujeres de edad igual o superior a 15 años. La muestra española fue de 1.000 personas.

Entre distintas causas de discriminación (étnica, religiosa, edad, género, orientación sexual y discapacidad), la segunda más experimentada en Europa era la racial/étnica (3%) y la tercera la religiosa/creencias (2%). Existían grandes diferencias entre los porcentajes de experimentación de discriminación racial/étnica de los distintos países europeos. Holanda (7%), Luxemburgo (6%) y Francia (5%) fueron los que mayor prevalencia de este fenómeno registraron. En contraste España fue de los que menos discriminación racial/étnica reportó (1%), al igual que Italia, Finlandia, Irlanda y Alemania.

Cuando se preguntó por la observación de distintas discriminaciones, la más atestiguada a nivel europeo fue la racial/étnica (22%). La discriminación religiosa/creencias había sido observada por el 9%. En el caso de la observación de la discriminación racial/étnica la muestra española se situaba sensiblemente por debajo de la media europea (Esp=19% vs. Eur=22%).

##### Estudio *Discriminación en la Unión Europea* en 2006 de la Comisión Europea

En 2006 se hizo un nuevo Eurobarómetro (N=24.796) ampliado a 28 países sobre “Discriminación en la Unión Europea” (Comisión Europea, 2007a, 2007b) siguiendo la

misma metodología que el anteriormente descrito (Comisión Europea, 2003). La muestra española se conformó con 1.012 personas mayores de 15 años que fueron entrevistadas a domicilio.

De todas las discriminaciones (étnica, religiosa, edad, género, orientación sexual y discapacidad) la que los europeos percibían como más extendida de nuevo volvió a ser la discriminación por origen étnico (64%). En quinto lugar se situó la discriminación por religión o creencias (44%). Cuando se les preguntó cual de estas discriminaciones se había extendido más en los últimos cinco años en sus respectivos países, tanto en Europa como en España se señaló en primer lugar la discriminación por origen étnico (Eur=49% y Esp=43%) y la discriminación por religión o creencias destacó en segundo lugar en Europa (42%) y en el sexto y último lugar en España (23%).

Si se ordenan las 28 naciones participantes en un listado de mayor a menor grado de afectación por discriminación de origen étnico, España se sitúa en el puesto número 8, por debajo de países como Holanda, Bélgica e Italia, y por encima de otros como Reino Unido y Alemania. España rebasaba considerablemente la media europea (77% vs. 63%).

Ser gitano o de origen romaní era percibido en Europa como el segundo rasgo que originaba mayor desventaja a la persona en cada nación. El 77% de los europeos estaban de acuerdo con esta afirmación. En el caso español el porcentaje de acuerdo era bastante superior (82%) siendo este el primer factor de desventaja señalado, solo equiparable a ser discapacitado. Tomar parte de una religión diferente a la predominante en el país era comparativamente percibido más como una desventaja en Europa (39%) que en España (29%).

Estudio de la Comisión Europea en 2008: *Discriminación en la UE: Percepciones, experiencias y actitudes*

La Comisión Europea (2008a, 2008b) ha vuelto recientemente ha realizar otro Eurobarómetro en el que han participado 27 países: “Discriminación en la UE: Percepciones, experiencias y actitudes”. De las y los 26.746 ciudadanos europeos que respondieron a una entrevista a domicilio, 1.004 fueron encuestados en España.

Muy pocos europeos se sienten parte de un grupo minoritario (religioso, étnico, discapacitado, sexual, y otros grupos). Dentro de estos posibles grupos minoritarios, de los que más europeos se sentían miembro fueron de tipos étnico (3%) y religioso (3%).

De las distintas discriminaciones, la que los europeos perciben como más extendida es la discriminación por origen étnico (62%) y en quinto lugar se sitúa la



discriminación por religión o creencias (42%). En España la discriminación por origen étnico se percibe extendida para el 66%, y la discriminación por religión o creencias para un 41%. En la clasificación de países de mayor a menor grado de afectación por discriminación de origen étnico, España se sitúa en el puesto 11 por debajo de países como Holanda, Grecia, Francia, Italia y Reino Unido, y por encima de otros como Portugal y Alemania.

Al preguntar como percibían de extendida cada discriminación en comparación con cinco años atrás en cada nación europea, casi todas las discriminaciones parecían estar menos extendidas en el presente a excepción de la de origen étnico (48%).

De los posibles vecinos pertenecientes a una minoría que se podrían tener, los más rechazados serían los que tuviesen origen gitano o romaní.

Se observa una altísima correspondencia entre percibirse como miembro de un grupo minoritario, en especial étnico, y ser objeto de discriminación y/o agresiones en base a tal aspecto. De las y los europeos que se describen con una identidad étnica minoritaria, el 23% reconocen haber sido discriminados o agredidos en el último año por tal característica. De los que manifiestan tener una opción religiosa minoritaria en su país, el 12% reconocen que han sido también objeto de discriminación y/o agresión en los últimos doce meses por su credo diferenciado. El 14% de las y los europeos han sido testigos de discriminación por origen étnico y el 6% de discriminación por profesar una religión minoritaria.

Al ordenar las 27 naciones participantes en un listado de mayor a menor porcentaje de personas que han sufrido discriminación y/o agresión por su diverso origen étnico en el último año, España se sitúa en el grupo de cabeza ocupando la quinta plaza. El porcentaje español está sensiblemente por encima de la media europea (17% vs. 14%).

### **3.2. Estudios recientes en la sociedad española sobre actitudes y rechazo hacia las minorías culturales**

#### Estudio del CIS en 2007: *Actitudes ante la Discriminación por Origen Racial o Étnico*

El CIS realizó en septiembre de 2007 el estudio “Actitudes ante la Discriminación por Origen Racial o Étnico” a petición del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (CIS, 2007a). La muestra utilizada fue representativa de todo el Estado Español: un total

de 2.778 ciudadanos, hombres y mujeres mayores de 18 años, que fueron entrevistados a domicilio.

La mitad de las y los participantes manifestaron que es positivo que *la sociedad esté compuesta por personas de origen racial, religión y cultura diferentes*. En contrapartida dos de cada cinco pensaban que esto es negativo. Siete de cada diez encuestados manifestó que el número de inmigrantes en España es excesivo. Las y los participantes estimaron que el porcentaje de extranjeros en España respecto a la población total era del 24%. Sin embargo el porcentaje real registrado en 2007 casi no alcanzaba el 11%.

Más de tres cuartas partes pensaban que en España existen, en mayor o menor medida, grupos étnico-culturales minoritarios que no se mezclan con el resto de la sociedad. Los grupos que fueron señalados como más herméticos fueron: *rumanos* (18.3%); *musulmanes* (18.2%); *gitanos* (17.2%); y *marroquíes/magrebíes/argelinos* (15.7%). La mayoría pensaba que estos y otros grupos minoritarios no se mezclan por: su cultural, sus tradiciones y costumbres (34%); su religión (24.4%); ser endogámicos, formar guetos y querer mantener su identidad (9.3%); o no lo sabe (18.6%).

Cuatro de cada cinco solo permitirían la entrada a inmigrantes procedentes de países menos desarrollados en el caso exclusivo de que tuvieran un contrato de trabajo. Respecto a los inmigrantes en situación irregular en España, casi la mitad de las y los encuestados solo regularizaría a los que tuvieran un trabajo, y el 11.5% los devolvería directamente a sus países de origen.

En el imaginario colectivo los inmigrantes que más abundan en el estado parecían ser las y los: *sudamericanos latinos* (30.2%); *rumanos* (29.7%); y *marroquíes/magrebíes/argelinos* (28.4%).

Los grupos que parecen generar más confianza son: *sudamericanos latinos* (31.5%); seguidos de lejos por *africanos/subsaharianos* (12%). Uno de cada dos partícipes manifestó que existía alguno o varios grupos étnico-culturales que no le inspiraban confianza. *Rumanos* (29.3%) y *marroquíes/magrebíes/argelinos* (18.9%) fueron destacados como los que menos confianza despertaban.

Respecto a la educación, casi la mitad estaba de acuerdo en que la calidad de la misma empeora en aquellos centros donde hay muchos hijos de inmigrantes. Uno de cada cuatro pensaba que la presencia de hijos de inmigrantes no es enriquecedora para el conjunto del alumnado. Cuatro de cada cinco afirmaba que la administración debe

invertir más en las escuelas donde hay muchos hijos de inmigrantes para que la calidad no empeore.

En cuanto al mercado de trabajo cerca de la mitad de las y los encuestados piensa que los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles. Casi el 70% opina que *al aceptar sueldos más bajos, los inmigrantes hacen que bajen los salarios*.

#### Estudio del CIS en 2007: Discriminaciones y su percepción

En diciembre de 2007 el CIS realizó un nuevo estudio -“Discriminaciones y su percepción”- demandado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (CIS, 2007b). Aunque no se centra exclusivamente sobre aspectos interculturales, recoge algunas cuestiones importantes de este ámbito. La muestra utilizada fue representativa de todo el Estado Español: un total de 2.487 ciudadanos, hombre y mujeres mayores de 18 años, que fueron entrevistados en sus casas.

El 43% preferiría vivir en *una sociedad en que la mayoría de la gente tenga el mismo origen, cultural y religión*. El 31% manifestó tener *poca o ninguna simpatía* hacia los inmigrantes. En el caso de ser personas de religión musulmana este porcentaje llegaba al 44.8%; y en el supuesto de ser personas gitanas llegaba hasta el 51.7%. Todos los supuestos de grupos sometidos a elección de simpatía (p. ej.: homosexuales, mayores, discapacitados y jóvenes) obtuvieron mayor aceptación por simpatía que el resto de grupos descritos anteriormente que tenían una identidad cultural diferenciada de la del grupo cultural mayoritario a nivel social.

Según datos de este estudio la mitad de los participantes estaban bastante o muy de acuerdo en que *la mayoría de los españoles trata con menosprecio a los inmigrantes*. La inmensa mayoría reconoce que *la gente siente desconfianza hacia los musulmanes* (80%).

### **3.3. Estudios en España sobre actitudes y rechazo hacia las minorías culturales en contextos escolares y juveniles**

#### Estudios del CEMIRA: Encuesta escolar sobre Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores

En España Calvo-Buezas, antropólogo social y director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) de la Universidad Complutense de Madrid, ha dirigido varios estudios: “Encuesta escolar sobre Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores” de 1986, 1993, 1997, 2002, 2004 y 2008. En todos ellos se ha sondeado la opinión y actitudes de los escolares hacia los distintos grupos culturales y

de procedencia de extranjera (Calvo-Buezas, 1990, 2000, 2006, 2008). Los sucesivos estudios han mantenido algunas preguntas idénticas. Ello posibilita diagnosticar en alguna medida la evolución de dichas actitudes a lo largo de estos 22 años.

Tanto en 1986 (N=1.414) como en 1997 (N=6.000) se preguntó a escolares españoles si echarían de España a los *moros-árabes*. En este periodo se puede observar como la respuesta afirmativa subió desde un 11% hasta un 27% (Calvo-Buezas, 2000, 2006).

Meses después de los atentados del 11-S-2002 en EE.UU. Calvo-Buezas desarrolló un estudio nacional en base a una encuesta para escolares de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años con una muestra de 11.804 estudiantes. De nuevo volvió a registrarse un aumento en la proporción de estudiantes que estarían de acuerdo en echar a las y los *marroquíes* (48%). Aunque este era el aumento más espectacular, convirtiéndose los *marroquíes* en los más rechazados superando por primera vez a los *gitanos*, también se registró un aumento generalizado respecto al resto de nacionalidades y culturas minoritarias comparando con 1997. La aprobación de echar a los *gitanos* pasó de un 27% en 1997 a un 32% en 2002, a los *negros de África* de un 13% a un 27%, a los *judíos* de un 16% a un 28%, y a los *latinoamericanos* de un 8% a un 15% (Calvo-Buezas, 2006).

El profesor Calvo-Buezas volvió a replicar este estudio a nivel nacional con una muestra de unos 10.000 estudiantes de las mismas edades meses después de los ataques terroristas del 11-M-2004 en Madrid. Los resultados obtenidos fueron similares a los anteriores de 2002: echarían a los *marroquíes* el 46,9%; a los *gitanos* el 29,5%; a los *latinoamericanos* el 12,6%, etc. (Calvo-Buezas, 2006, 2008).

El último estudio realizado por el CEMIRA siguiendo el mismo esquema metodológico de los anteriores se ha desarrollado en 2008 y ha contado con la participación de 10.507 escolares de edades comprendidas entre 14 y 19 años de once comunidades autónomas (Calvo-Buezas, 2008). En contraste con los resultados del estudio de 2004, en 2008 se registra un ascenso considerable de la xenofobia hacia los *latinoamericanos* (+12.1%), los *asiáticos* (+10%) y los *negros de África* (+5.1%): el 24.7% echaría de España a los *latinoamericanos*; el 23% echaría a los *asiáticos*; y el 21.6% echaría a los *negros de África*. El nivel de rechazo hacia los *judíos* se mantiene (los echaría el 18.8%). *Marroquíes* y *gitanos* siguen siendo los más rechazados de todo el conjunto: el 39.1% echaría de España a los *marroquíes*; y el 27.4% echaría a los *gitanos*.

El siguiente gráfico ha sido elaborado con los datos ofrecidos por los estudios de 1986, 1997, 2002, 2004 y 2008 dirigidos por Calvo-Buezas (1990, 2000, 2006, 2008) referentes a: *Los/las echaría de España* (las líneas no representan un continuo de datos, siendo solo una simulación para observar tendencias).

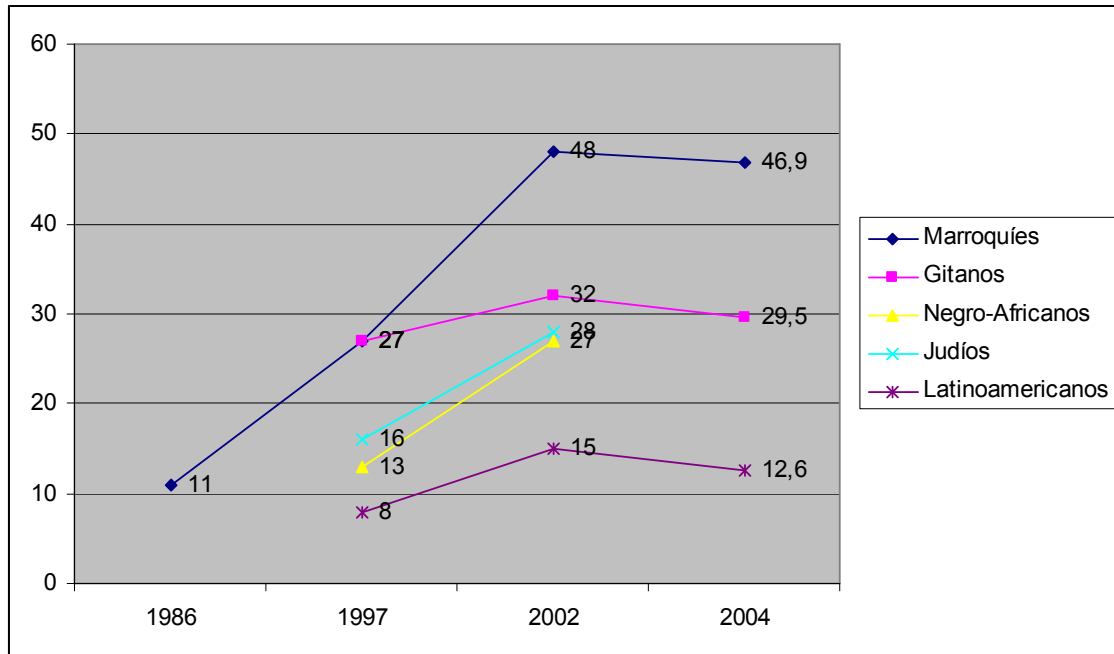


Gráfico 5. Porcentaje que echaría de España a otros grupos culturales (1986/1997/2002/2004).

Elaborado sobre datos publicados por Calvo-Buezas (1990, 2000, 2006, 2008).

Del último estudio citado (Calvo-Buezas, 2008) algunos datos más son dignos de mención si hablamos de rechazo hacia las minorías en los contextos escolares. *Marroquíes* y *gitanos* destacan como objeto de antipatías: 32.9% y 37.9% respectivamente. El 23.1% de las y los escolares encuestados declaró que los *marroquíes* le molestan como compañeros de clase. Respecto a los *gitanos* el 22.8% afirmó que también le molestan al compartir aula. En general, uno de cada dos valora negativamente la inmigración porque: *quita puestos de trabajo* (50.8%); *aumenta la droga y la delincuencia* (61.2%); *aumenta el terrorismo* (40.7%); *y/o trae inconvenientes* (59.9%). Estas afirmaciones no son de extrañar pues el 41.9% afirma que la “*raza blanca*” es superior y ha sido la más desarrollada en la Historia, y el 36.9% *prefiere una España blanca y de cultural occidental*.

#### Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2008: Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la ESO

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, mediante convenio entre la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación, ha desarrollado una

investigación nacional bajo la dirección de la profesora Díaz-Aguado (2008). En ella han participado 23.100 estudiantes y 6.175 profesores y profesoras de 301 centros de ESO. Este estudio sondea algunas actitudes y opiniones del alumnado que podrían conducirles al desarrollo de conductas violentas y/o intolerantes. Especialmente en este apartado nos interesa repasar las que tienen relación con las diferencias culturales.

Se les preguntó por su grado de acuerdo con las acciones discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (*marroquíes, gitanos, judíos*, entre otras) que algunos grupos están promoviendo en distintos países europeos, a lo que respondieron: en su mayoría no estar de acuerdo (75% *nada de acuerdo*, y 17.2% *poco de acuerdo*); y casi un 8% sí estaba de acuerdo (5.1% *de acuerdo*, y 2.7% *muy de acuerdo*). Al preguntarles si estarían dispuestos a votar a un partido político racista y/o xenófobo, respondieron: mayoritariamente no estar de acuerdo (84.2% *nada de acuerdo*, y 10.2% *poco de acuerdo*); y cerca de un 6% sí estaba de acuerdo (3.4% *de acuerdo*, y 2.1% *muy de acuerdo*). Respecto a estas cuestiones no se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas. El informe de avance de resultados resalta que estos indicadores se encuentran estrechamente relacionados con el riesgo de ser captado por bandas violentas (Díaz-Aguado, 2008).

También se midió el grado de acuerdo de los participantes (alumnado y profesorado) sobre algunas afirmaciones muy relacionadas con la igualdad y la tolerancia de carácter intercultural. El alumnado manifestó mayoritariamente (casi el 70%) que en su centro no realizaban o apenas desarrollaban actividades sobre el racismo y el daño que produce. Respecto a esta afirmación, curiosamente el profesorado y sus equipos directivos se manifestaron de manera proporcionalmente inversa (el 70% y el 74.6% respectivamente, dijo hacer este tipo de actividades *bastante o mucho*); mientras que los equipos de orientación no reconoció tanta participación docente (56.6% *bastante o mucho*).

En esta línea el profesorado reconocía también que enseñaba bastante o mucho a respetar y valorar a otras culturas (87%). En los equipos directivos el 76% manifestó que desarrollaba bastantes o muchas actividades de educación intercultural, mientras que sólo afirmaban ese extremo en los equipos de orientación el 60%.

Un 30% de los escolares manifestó que el alumnado de otras culturas o extranjero encontraba *poco o ningún* apoyo y atención en el profesorado de su centro. En contraste el profesorado que reconoció este extremo no llegó al 14%; igual sucedió con los

pertenecientes a equipos de orientación (13%); y solo el 4.7% de los directivos manifestó esa desatención.

Algo más del 36% del alumnado expuso su *total desacuerdo* o *poco grado de acuerdo* con que el alumnado inmigrante o de otras culturas fuera bien acogido por los compañeros y compañeras. Por su parte solo el 10.5% del profesorado expresó que ayudaba poco o no ayudaba a que sus estudiantes acogieran bien al alumnado procedente de otras culturas o países. La ayuda intercultural entre escolares de procedencia diversa era *poco observada* o *no percibida* por el 8.3% de los directivos escolares; y en el caso de equipos de orientación dicho porcentaje subía hasta un 21%.

Este estudio propuso a los escolares una pregunta en la cual debían manifestar su grado de satisfacción con tener un compañero o compañera de trabajo escolar de otra cultural, respondiendo particularmente en función de nueve procedencias culturales diversas (*asiático, europeo del este, gitano, judío, marroquí, del África negra, europeo occidental, latinoamericano y estadounidense*). El alumnado de origen *europeo occidental* y *estadounidense* (77.5% y 71.3%, respectivamente) era el más aceptado (*bastante* o *mucho*) como compañero, mientras que el alumnado menos aceptado (*poco* o *nada*) era el de origen *gitano* (67.1%), *marroquí* (64.3%) y *judío* (56.5%).

#### Estudio del INJUVE en 2008: Jóvenes e Inmigración

El Instituto de la Juventud (Injuve, 2008) ha desarrollado en julio del 2008 un estudio nacional mediante entrevistas en el que han participado un total de 1.436 jóvenes de edades entre los 15 y los 29 años. El trabajo de campo ha sido realizado por el CIS. De acuerdo con los datos que el estudio “Jóvenes e Inmigración” ha registrado: siete de cada diez jóvenes españoles piensan que es excesivo el número de inmigrantes que hay en España (68%); y los jóvenes estiman que la población extranjera respecto al conjunto de la población nacional es del doble de la que realmente hay (piensan que es el 26% del total, cuando el porcentaje real registrado es el 11%). En las conclusiones de este trabajo se explica que cuanto menor es el nivel socioeconómico y de estudios de las y los encuestados, mayor es la estimación del excesivo número de inmigrantes.

En cuanto a la inmigración, este estudio recoge que los jóvenes en un 38% perciben que genera *más inconvenientes que ventajas* y un 6% declara que *solo origina inconvenientes*. Mientras que el 48% manifiesta una visión positiva de la inmigración, el 25% manifiesta una visión negativa de la misma. Los principales inconvenientes que se achacan a los inmigrantes son: que *quitan puestos de trabajo* (31%); *provocan delincuencia e inseguridad ciudadana* (23%); y *son demasiados* (11%).

Los grupos de inmigrantes que parecen generar más confianza entre los jóvenes son: los *sudamericanos/latinos* (18%); y los *africanos/subsaharianos* (16%). Los jóvenes parecen desconfiar mayoritariamente de: los *marroquíes/magrebíes/moros* (36%); y de los *rumanos* (29%).

El director del Injuve afirmó en la presentación de este estudio que las opiniones más radicales recabadas en el mismo correspondían a las y los encuestados más jóvenes, concretamente de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Los jóvenes entre los 19 y los 29 años se mostraron en contraste más moderados (Álvarez, 2009).

### **3.4. Balance de los estudios**

Estudiando en conjunto los Eurobarómetros sobre discriminación desarrollados en 2003, 2006 y 2008 (Comisión Europea, 2003, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b) se puede llegar a la conclusión de que la que más extendida está, más somete a una considerable parte de la población y amenaza a nivel nacional y europeo la convivencia social, es la discriminación por origen étnico. La discriminación por religión o creencias la sigue más de lejos, pero no debe perderse de vista que tanto la étnica como la religiosa forman parte de una discriminación algo más amplia, la de carácter étnico-cultural. En lo concerniente a la discriminación étnica, se observa como España respecto a Europa ha pasado de ser un país en el que la extensión percibida de este fenómeno era mínima a comienzos del siglo XXI, a ser uno de los países del grupo de cabeza en la extensión percibida del mismo al pasar tan solo 5 años. Esta subida vertiginosa de la discriminación étnica en España en un lustro parece coincidir con el incremento súbito de la inmigración en el mismo periodo.

Los aportes de los dos estudios del CIS (2007a, 2007b) contribuyen a describir a la sociedad española en gran medida como recelosa de la inmigración y rechazadora de las personas de diverso origen cultural y/o étnico, lo que es altamente concordante con los resultados españoles de los últimos estudios europeos sobre discriminación (Comisión Europea, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b). Entre escolares y jóvenes también se observa esta tendencia, especialmente al revisar algunos resultados del último estudio del CEMIRA (Calvo-Buezas, 2008) y del estudio del Injuve (2007). De los informes del CIS, CEMIRA e Injuve puede inferirse que la población española, tanto juvenil como adulta: a) valora como negativa, generadora de inconvenientes y de desventajas, la inmigración y la existencia de grupos minoritarios de diverso origen étnico-cultural en



España (estimación de un 40% a un 60%); y b) manifiesta en un porcentaje considerable su preferencia de vivir en una sociedad blanca y de cultural occidental (40%).

La población española, ya sea juvenil o adulta, percibe que los inmigrantes en este país son más del doble de los que realmente hay (CIS, 2007a; Injuve, 2008). Entre el 20% y el 60% de las y los escolares en España piensan que la inmigración: quita puestos de trabajo; aumenta la droga, la delincuencia y la inseguridad ciudadana; aumenta el terrorismo; y trae inconvenientes (Calvo-Buezas, 2008; Injuve, 2008). La sociedad adulta también estima en el plano laboral consecuencias negativas de la recepción de inmigrantes: quitan el trabajo a los naturales de España; y hacen que bajen los sueldos al aceptar salarios más bajos que los nacionales (CIS, 2007a).

La educación obligatoria no se escapa a esta visión negativa y de acuerdo con opiniones recogidas en el primer estudio del CIS (2007a) la escuela que atiende a un porcentaje más alto de diversidad cultural tiende a percibirse o identificarse por un amplio sector de la población como “escuela cajón-desastre” y con bajo rendimiento. Pensamos que en alguna medida esta percepción de la escuela tiene resonancias de la “escuela gueto”.

Si hablamos de desconfianza y rechazo en función del origen étnico-cultural, la gran mayoría de los estudios apuntan a que el grupo más señalado es el *gitano/romaní*. Esto sucede tanto a nivel europeo como español, y tanto a nivel social como escolar (Calvo-Buezas, 2008; CIS, 2007b; Comisión Europea, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b). Concretamente en España se desconfía y se rechaza más, a nivel social y escolar, en segundo y tercer lugar después del grupo gitano: al grupo *musulmán/magrebí* (Calvo-Buezas, 2000, 2006; CIS, 2007a, 2007b); y al grupo judío (Calvo-Buezas, 2000, 2006; Díaz-Aguado, 2008). Por nacionalidades, las y los inmigrantes que más rechazo y desconfianza recogen en España son los *rumanos* y los *marroquíes/argelinos* (Calvo-Buezas, 2000, 2006, 2008; CIS, 2007a; Díaz-Aguado, 2008; Injuve, 2008).

Especialmente preocupante parece el hecho de que España ocupe el quinto puesto en el listado de países europeos (27) que mayor porcentaje registran en el último año de discriminaciones y/o agresiones sufridas por tener un origen étnico minoritario (Comisión Europea, 2008a, 2008b). Esto en alguna medida evidencia que en España el racismo y xenofobia no solo supone actitudes prejuiciosas negativas ante el grupo cultural minoritario o las personas que lo componen, sino también una serie de conductas interpersonales dirigidas hacia ellos – discriminaciones y agresiones – que en los últimos años parecen crecer aceleradamente. Como se ha observado las actitudes

negativas y de rechazo están tan extendidas en la población adulta como la escolar, siendo sus índices bastante paralelos, por lo que cabría preguntarse si también se darán en la escuela y con qué intensidad lo harán comportamientos discriminatorios y agresiones de carácter racista y/o xenófobo.

Los estudios hasta aquí presentados no proporcionan datos sobre conductas discriminatorias y violentas racistas y/o xenófobas en el ámbito educativo formal. Sin embargo dos de ellos si nos ofrecen algunas observaciones en este sentido, que si bien no son concluyentes, sí pueden estar relacionadas con la violencia racista y xenófoba en escenarios escolares. El estudio dirigido por la profesora Díaz-Aguado (2008) destaca que actitudes de escolares como estar de acuerdo con acciones discriminatorias y/o violentas contra ciertas minorías culturales que algunos grupos están promoviendo a nivel europeo (8%), y estar dispuesto a votar un partido político racista y/o xenófobo (6%), están estrechamente relacionadas con el riesgo de ser captado por bandas violentas de naturaleza racista y xenófoba. Por otro lado el informe del Injuve (2007) sobre percepciones y actitudes de jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años, subraya que son los más jóvenes (de 15 a 18 años) los que manifiestan opiniones más radicales en cuanto a rechazo y tratamiento de las minorías étnico-culturales (Álvarez, 2009).

Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

**Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas**

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Capítulo IV – Metodología

Capítulo V – Resultados

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

# CAPÍTULO II

Con el interés de centrar nuestro estudio sobre la violencia racista y xenófoba entre escolares, a continuación se presenta como punto de partida una revisión de distintos tópicos y etiquetas que se usan en este ámbito, tales como: prejuicio, estereotipo, racismo, xenofobia y discriminación. La delimitación conceptual de estos tópicos nos ha permitido observar como la literatura científica en este ámbito ha prestado tradicionalmente mucha atención a los estereotipos y los prejuicios, y no tanta a las conductas discriminatorias. Aun así se examinan los aportes de un conjunto de estudios sobre discriminación étnico-cultural que tienen especial foco sobre la autoestima. Para concluir el capítulo se revisa la necesidad de sumar a los aportes de la línea de investigaciones sobre discriminación étnico-cultural, los aportes de la línea de investigaciones sobre violencia escolar y bullying, en orden a avanzar en la conceptualización y en el estudio de posibles tipos de conductas agresivas y acoso de carácter étnico-cultural entre escolares.

## **1. Prejuicios y estereotipos**

El *prejuicio* ha sido concebido tradicionalmente por la psicología social como una preconcepción o actitud negativa hacia un grupo o hacia sus miembros individuales por su pertenencia a este (p. ej.: Allport, 1954). El prejuicio nos predispone negativamente hacia una persona, simplemente porque la entendemos estrechamente vinculada o la identificamos con un grupo que percibimos diferenciado de nuestro grupo de referencia.

Al entenderse el prejuicio básicamente como una actitud, se le presupone constituido por elementos de tipo cognitivo, afectivo y conductual (Zanna y Rempel, 1988, citado en Pearson, Dovidio y Pratto, 2007). Cognición, emoción y comportamiento interactuarían entre sí pudiendo retroalimentarse entre ellos. Este sistema le conferiría al prejuicio cierta estabilidad y resistencia al cambio.

La persona que prejuzga genera normalmente una actitud desfavorable y de confrontación: desarrolla creencias sobre los diferentes tales como que son amenazantes, incultos, amorales, etc.; experimenta sentimientos de rechazo y miedo; y se inclina a comportarse de manera segregatoria y discriminatoria. Pero la persona que prejuzga también podría desarrollar otro tipo de actitud más condescendiente (Myers, 2000, 2001): concibe al otro u otros como indefensos y desvalidos; siente compasión o

lástima; y está predispuesto a actuar de forma caritativa. Tanto una como otra expresión del prejuicio denotan el sentimiento de la superioridad de las personas del endogrupo respecto a las personas del exogrupo, a la vez que garantiza el mantenimiento de la distancia y desequilibrio social entre ambas partes.

De las tres dimensiones que conforman el prejuicio (cognición, emoción y comportamiento) merece especial atención la dimensión cognitiva. El prejuicio implica la elaboración de imágenes y creencias sobre los otros, o el otro. Este conjunto articulado de creencias respecto a un grupo social o a sus individuos, al ser concebidos como miembros del mismo, se define como *estereotipo* (Tajfel, 1981). El estereotipo puede observarse: a nivel de individuo, cuando un sujeto tiene unas creencias sobre los atributos personales de un grupo social específico; o a nivel de grupo social, cuando es un colectivo el que parece tener consensuadas unas creencias sobre rasgos de otro colectivo.

Allport (1954) y Campbell (1967) se centraron más en la esfera individual para estudiar y explicar las funciones de los estereotipos. Estos autores subrayaron que la principal función que tienen es la de explicar la animadversión e intentar justificar el enfrentamiento del individuo hacia el que considera diferente y perteneciente a un exogrupo. Para Allport el estereotipo suponía una categorización que: a) posibilita una ordenación y simplificación de toda la información que recibe la persona relacionada con un grupo del que no forma parte; b) y que está orientada a la defensa de los valores que se entienden como propios.

Por su parte Tajfel (1969), aunque consideraba que para estudiar y explicar el estereotipo es suficiente con atender a los procesos cognitivos individuales tal y como hicieron Allport y Campbell, abrió el abanico de las funciones de los mismos desde las más individuales hacia otras más sociales. Así este autor propuso como funciones sociales de los estereotipos: a) explicar acontecimientos a gran escala; b) justificar acciones cometidas o planeadas contra los exogrupos; c) y diferenciar positivamente a favor del endogrupo. En esta línea Brigham (1971) destacó que el estereotipo puede estar condicionado e interesado en la defensa del propio grupo (*endogrupo*) y dirigido al rechazo o ataque hacia el otro grupo (*exogrupo*).

Para que el estereotipo contribuya al sostenimiento de un prejuicio (actitud negativa) debe ser de naturaleza negativa. Pero no todos los estereotipos pueden sostener prejuicios, pues también los hay de naturaleza positiva (Huici y Moya, 1994). En esta línea Jussim, McCauley y Lee (1995) afirman que los estereotipos, como

conjunto articulado de creencias respecto a un grupo social o un individuo por ser parte de un grupo, pueden ser positivos o negativos, e incluso ajustados a la realidad o desajustados.

## **2. Racismo: prejuicios y discriminación**

### **2.1. Una mirada socio-antropológica al racismo**

Desde la sociología y la antropología el *racismo* ha sido concebido como un conjunto de creencias referentes a que las personas poseen unas características y/o capacidades específicas distintivas por pertenecer a una *raza*, y a que las *razas* pueden (y/o deben) jerarquizarse en función de dichos caracteres. Básicamente en estos términos se define *racismo* en numerosas obras de consulta actuales (p. ej.: The Oxford Pocket Dictionary of Current English, 2009; RAE, 2001; World Encyclopedia, 2005). El racismo en este sentido se ha configurado como doctrina determinista y biologicista que ha intentado justificarse falazmente de forma pseudocientífica. Este racismo ha tenido algunas de sus más crudas y duras expresiones en la sanción, la esclavitud y la discriminación de ciertos regímenes como el de la *Alemania Nazi (antisemitismo)* y *Sudáfrica (sistema apartheid)* (World Encyclopedia, 2005). El antisemitismo nazi llegó a extremos tan graves como el genocidio. Las y los judíos fueron perseguidos, asesinados y privados de libertad en campos de concentración para su exterminio. Pero este no fue el único grupo étnico-cultural que sufrió el atropello nazi. Los romaníes que ya transitaban y/o estaban establecidos en Europa desde siglos atrás, también sufrieron el azote. La historia del holocausto nazi ha recogido el testimonio del sufrimiento judío, pero no tanto la voz de otros grupos o pueblos minoritarios que también fueron masacrados.

El racismo doctrinal y biologicista ha tenido su máxima expresión entre los pasados siglos XIX y XX. La UNESCO viene luchando desde mediados del siglo XX para su erradicación. En el preámbulo de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965 se afirma que toda doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial es científicamente falsa, moralmente condenable y socialmente injusta y peligrosa.

Por los años ochenta del pasado siglo muchos investigadores e investigadoras en esta materia habían dejado de concebir el racismo en términos de etnocentrismo activista y biologicista. De alguna manera el racismo como fenómeno social estaba dejando de exhibirse en sus formas más rudas ante la caída estrepitosa de algunos de los

regímenes que antaño las ejercieron y al entrar en crisis sus intentos de justificación científica. Pero el racismo no había dejado de existir. El *esquema superioridad-inferioridad* en base a la desigualdad de las razas humanas en el aspecto biológico se había cambiado por *la relación de dominación-subordinación* en base a argumentos culturalistas (Barker, 1981, citado en Solé, 1996). Según la profesora Carlota Solé esta es clave del racismo de nuestro tiempo: la incompatibilidad de las culturas de las minorías respecto a la cultura del grupo dominante, que generalmente tiende a concebirse como la cultura del país o nación.

Algunas y algunos investigadores y teóricos durante el último cuarto del pasado siglo han insistido en que las diferencias existentes entre grupos tendían a justificarse y atribuirse a factores inherentes a dichos grupos, incluso específicamente hereditarios, lo que contribuía a racionalizar y perpetuar el esquema jerarquizado imperante en el pasado entre grupos (Bobo, 1983, 1988; Solé, 1996; entre otros/as). En esta línea Solé explica que en los procesos de diferenciación de grupos sociales tiende a hacerse una asociación entre atribuciones físicas (como el color de piel) y atribuciones socioculturales (costumbres, normas, valores, creencias, etc.). Dicha asociación implica que los rasgos de especificidad cultural tiendan a concebirse como heredados. Atendiendo a estas observaciones entendemos que las anteriores distinciones sociales en términos de raza, se transforman en nuevas distinciones sociales en términos étnico-culturales, que siguen perpetuando el mismo esquema de dominación-subordinación.

## **2.2. El racismo desde la psicología: prejuicios y discriminación**

### Prejuicio racista y prejuicio étnico-cultural

El mecanismo del prejuicio, entendido en los términos anteriormente descritos -un sistema dotado de cierta interactividad entre elementos de corte cognitivo, afectivo y de predisposiciones conductuales, acerca de cualquier fenómeno, grupo social, etc.- no ha evolucionado o cambiado en el ser humano a lo largo de su historia. El origen del prejuicio parece encontrarse en los procesos cognitivos básicos que influyen en nuestra forma de percibir la realidad y de pensar. El prejuicio se considera así un fenómeno arraigado en los procesos de categorización social, proveniente de la tendencia cognitiva a simplificar el mundo (Espelt, 2009).

Lo que sí puede variar, transformarse o evolucionar es el objeto o el contenido de los prejuicios: las actitudes. En el caso concreto de las actitudes racistas puede observarse como a lo largo del siglo XX se ha producido un cambio en las mismas

pasando a ser actitudes de rechazo por incompatibilidad cultural. Como Gattino y Miglietta (2004) apoyadas en Taguieff (1994) manifiestan, se ha pasado de tener una visión de la humanidad en trozos jerarquizados, llamados razas, a tener una visión más moderna de carácter predominantemente cultural. Gattino y Miglietta destacan que actualmente existe una desaprobación hacia las formas de rechazo social y comportamientos discriminatorios explícitos del pasado en el seno de los regímenes democráticos occidentales actuales, puesto que en estos predomina una corriente ideológica igualitaria en base a los derechos humanos. Pero ello no quiere decir que se haya perdido el sentido jerárquico en las actitudes del individuo o grupo hacia otros grupos y comunidades que se perciben como diferentes. Taguieff (1987) describe el racismo (prejuicio racista) de los últimos tiempos como *diferencialista*, caracterizado por una percepción de la minoría en términos de cultura exógena. Siguiendo a Taguieff, los investigadores Sánchez-Mazas y Van-Humskerken (2005) señalan que este *racismo diferencialista* de corte cultural explicaría la denegación de la estima social que sufrirían personas de origen inmigrante, que aún habiendo adquirido la nacionalidad del país, podrían no ser reconocidos como auténticos ciudadanos al no dominar las exigencias culturales exclusivas imperantes en el nuevo contexto.

Al igual que los estudios sociológicos y antropológicos evidencian un cambio en el modelo racista, de un racismo doctrinal biologicista hacia un racismo de carácter más cultural, los estudios de la psicología social describen en el último tercio del pasado siglo la evolución desde el prejuicio de tipo racial hacia el prejuicio de carácter básicamente cultural. Pese a que la mayoría de los modelos teóricos psicológicos intentan explicar el cambio del prejuicio en esta línea, utilizan distinta terminología y hacen hincapié en diferentes aspectos. Guiados por el ánimo de tener una visión holística de este fenómeno psicosocial, a continuación presentamos una integración de los aspectos fundamentales de los modelos teóricos más relevantes:

- 1) Prejuicio racista: *dominante* (Dovidio y Gaertner, 1998; Gaertner y Dovidio, 1986; Kovel, 1970; Pearson, et al., 2007); *manifiesto* (Pettigrew y Meertens, 1995); *clásico* (Palmonari, 1997); y *beato* (Mackie y Smith, 1998).

Este tipo de prejuicio sería el más antiguo. Sobre la base de su carácter *dominante* incorporaba todo tipo de sentimientos, cogniciones y predisposiciones conductuales mediante los cuales se expresaba el odio racial. En base a ellos se trataba de justificar la superioridad de una *raza* frente a otras. Este carácter *dominante* del prejuicio racista quizá sea el que socialmente ha sido más desterrado, si bien aún



quedan rescoldos vivos de su llama en grupos y bandas callejeras como los *skin head* y otros grupos de corte neonazi.

Su carácter *manifiesto* hace alusión a que se evidencia en el discurso, e incluso llega a materializarse en conductas bastante rudas, emotivas y directas.

Las y los teóricos que utilizan como descriptores *clásico* y *beato* destacan el sentimiento de amenaza que desarrolla un grupo ante la presencia de otro u otros grupos y la predisposición a rechazar el contacto con los mismos.

- 2) Prejuicio étnico-cultural: *aversivo* (Dovidio, 2001; Dovidio y Gaertner, 1998; Gaertner y Dovidio, 1986; Kovel, 1970; Pearson, et al., 2007); *latente o sutil* (Pettigrew y Meertens, 1995); *nuevo* (Palmonari, 1997); *moderno* (McConahay, Hardee y Batts, 1981); y *simbólico* (Kinder y Sears, 1981; Sears, 1988).

Bajo el descriptor *simbólico* se etiquetaron los primeros aspectos de cambio en el prejuicio racista antiguo hacia nuevas formas del mismo. Estas observaciones se hicieron en los EE. UU. y aludían a: la contraposición entre el grupo dominante y otros minoritarios que pugnaban por sus derechos, por lo que estos segundos eran tildados de violentos; la consideración de que las políticas gubernamentales basadas en las ayudas desiguales para conseguir la igualdad a nivel social, educativo y laboral eran excesivas e incluso injustas e inmerecidas; y la negación de que exista una desigualdad y discriminación persistente (razonamientos como: todos somos iguales ante la ley, por lo tanto todos tenemos las mismas oportunidades).

Es *latente* porque no se manifiesta abiertamente. Permanece oculto detrás de razonamientos y conductas. Conforman actitudes sofisticadas, *sutiles* y frías hacia otros grupos que no son percibidas socialmente como prejuicios racistas.

Pese a partirse de la convicción propia de total respeto al principio de igualdad y a los derechos humanos, las personas pueden poseer al mismo tiempo sentimientos y creencias negativas sobre grupos culturales minoritarios. Esta *aversión* puede llegar a ser incluso inconsciente, y tiende a expresarse de manera indirecta. Esto explicaría el hecho de que personas con actitudes tolerantes e ideologías progresistas no pudieran apartar totalmente ciertas actitudes y reacciones hostiles inconscientes hacia personas de grupos culturales minoritarios. En base a esto la persona discrimina atribuyendo su conducta a cuestiones en principio no relacionadas con el grupo cultural de procedencia de la persona que es objeto de este prejuicio. Este prejuicio es muy pernicioso para los grupos que lo sufren y muy difícil de combatir.

Las y los investigadores que lo definen como *moderno* o *nuevo* respecto al anterior prejuicio racista, tienden a concebir esta nueva forma caracterizada por: una evaluación desproporcionada de las diferencias entre los grupos; y el sesgo tendente a la atribución de valores positivos en el propio grupo y por consiguiente a su defensa y la evitación de valoraciones positivas de características específicas de los exogrupos.

Aunque el prejuicio antiguo, de corte más racista, ha evolucionado hacia un prejuicio de carácter más cultural, no se debe olvidar la persistencia de la vinculación de los aspectos culturales a factores hereditarios. Lo cultural tiende a percibirse estrechamente relacionado con lo étnico. Por esta razón para definir el prejuicio actual hemos utilizado la etiqueta *prejuicio étnico-cultural*.

#### La discriminación racial o étnico-cultural

Hasta aquí el racismo ha sido descrito básicamente como prejuicio, como conjunto de creencias, sentimientos y predisposiciones conductuales de corte racista o étnico-cultural. La actitudinal es la primera dimensión del racismo, estudiado desde la psicología social. De hecho el racismo ha sido y sigue siendo estudiado por la psicología fundamentalmente como actitud, como prejuicio. Sin embargo también existe una segunda dimensión del racismo que se recoge en los manuales de psicología social (p. ej.: Myers, 2000): la conductual. Así se entiende el racismo como cualquier tipo de conducta discriminatoria interpersonal y cualquier acción o práctica institucional que de alguna forma postergue o someta a un individuo o grupo por cuestiones de *raza* o étnico-culturales. Discriminación sería toda conducta negativa para dañar a otro u otros por ser miembros de un grupo particular (Aboud y Amato, 2001; Fishbein, 1996; entre otros/as). Este tipo de conducta sería injustificada, pues no cursaría en respuesta a otra agresión recibida previamente. La discriminación racial o étnico-cultural se dirigiría así hacia cualquier persona o grupo por el hecho de tener una identidad cultural diferida. Paralelamente a la discriminación racial o étnico-cultural podría contemplarse la discriminación de género.

Parece existir un gran consenso en la comunidad científica al entender que la principal causa del comportamiento discriminatorio es el prejuicio (p. ej.: Brown, 2006; Gattino y Miglietta, 2004). A este respecto McKown y Weinstein (2003) desarrollaron un estudio para conocer si las y los escolares de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años entendían que las atribuciones de estereotipos sociales estaban ligadas con el

despliegue de conductas discriminatorias. En base a los resultados obtenidos infirieron que los estereotipos individuales podrían conducir a las y los escolares a desarrollar comportamientos discriminatorios.

Brown y Bigler (2005) plantearon un modelo teórico que conjugaban aspectos evolutivos, individuales y variables situacionales que pretendía reflejar como la discriminación era entendida e interpretada por los adolescentes. Estas autoras postulaban que la conducta discriminatoria abarcaba una amplia gama de actos, roles, formas y situaciones, pudiendo: a) ir desde la exclusión hasta el asalto físico; b) ser sutil y ambigua, o explícita y manifiesta; c) darse entre personas, entre instituciones y entre instituciones y personas; d) ser puntual o convertirse en sistemática; e) darse en un contexto concreto o a través de distintos contextos; y f) basarse en diferentes categorías de afiliación a grupos (*raciales*, étnico-culturales, y de género).

Respecto a la discriminación racial o étnico-cultural estamos especialmente interesados sobre la que tiene lugar en escenarios educativos. Hace casi treinta años que algunos estudios en EE. UU. pusieron en relieve que grupos minoritarios, como el *afroamericano*, percibían la discriminación racial tanto en escuelas segregadas (Rosenberg, 1979) como en escuelas integradas, por parte de sus docentes (Patchen, 1982) y de sus iguales (Schofield, 1980, citado en Brown y Bigler, 2005).

Desde estos estudios pioneros no son muchos los estudios que se han realizado de la percepción de los escolares sobre la discriminación racial o étnico-cultural, sobre todo si se compara con el mayor número de estudios realizados hasta la fecha sobre prejuicios y estereotipos racistas y/o étnico-culturales. Especial mención en el ámbito de la discriminación racista o étnico-cultural merece una investigación de Verkuyten, Kintet y van der Weilen (1997) desarrollada en Holanda. Esta supone un importante hito en el estudio de la percepción que los estudiantes tienen sobre la discriminación por motivos de *diferencias raciales* y de sus posibles formas. El 92% de las y los escolares que tenían 10 o más años que participaron en dicho estudio tenían una idea de lo que encerraba el término discriminación. La mayoría citó como ejemplo la *nominación racista*, seguido más de lejos por otros como *la desigualdad de propiedades o pertenencias* o como *la exclusión social*.

Cuando se les pregunta a adolescentes de minorías culturales sobre distintos escenarios y relaciones interpersonales en las que podría darse discriminación, estos señalan de forma desatada la escuela y entre los miembros de la comunidad educativa. Szalacha et al. (2003) realizaron un estudio sobre una muestra de adolescentes

*portorriqueños* en EE. UU. pidiendo a las y los estudiantes que señalaran entre un listado de nueve distintos lugares y relaciones interpersonales, dónde y entre quienes habían percibido discriminación. Así comprobaron que donde más discriminación habían percibido era en la escuela y concretamente *entre compañeros de clase* (18%).

De las investigaciones sobre la percepción de la discriminación, un subconjunto de ellas se ha focalizado hacia el estudio de las experiencias de discriminación sufridas por chicos y chicas concretamente en el escenario escolar. La discriminación en la escuela puede acontecer entre diferentes figuras y materializarse en distintas formas, pudiendo ir desde la diferencia de trato de los docentes hacia el alumnado en función de sus rasgos étnico-culturales particulares (p. ej.: Brown, 2006; Szalacha et. al., 2003), hasta la agresión o el maltrato de un escolar a otro por ser de una minoría cultural (p. ej.: Szalacha et. al., 2003; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006). Entre ellas estamos especialmente interesados en las posibles formas que adopta la discriminación racial o étnico-cultural que acontece entre escolares.

La mayoría de las investigaciones que focalizan en la discriminación entre escolares se han realizado en los EE. UU.. Quintana (1998) constató que escolares de origen mejicano manifestaban ser objeto de discriminación a manos de escolares de *otros grupos étnicos*. Fisher, Wallace y Fenton (2000) encontraron que el 73% de los escolares *sur-asiáticos* y el 84% de los *este-asiáticos* que participaron en su estudio manifestaron haber recibido nominaciones peyorativas o insultos racistas por su condición cultural diferenciada. Algo más tarde Simons et al. (2002) describieron como *afroamericanos* de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años eran objeto de distintas formas de discriminación racista, tales como: el insulto verbal racista; ser tratados como sospechosos de haber cometido fechorías; ser excluidos de actividades; y ser amenazados.

Sin embargo algunas de las investigaciones más relevantes y clarificadoras en este ámbito se han desarrollado en Europa, más concretamente en los Países Bajos. Nos referimos a las dirigidas por Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006). No nos detendremos aquí a explicar en profundidad sus hallazgos pues un poco más adelante lo haremos, pero sí destacaremos que dentro de sus principales aportes está: la delimitación de dos formas diferentes de discriminación racista entre escolares (la nominación racista y la exclusión social); y la evaluación del impacto de dichas formas de discriminación en sus víctimas atendiendo a la autoestima cultural (valoración de la propia identidad cultural y del propio grupo de referencia). De las formas de discriminación racista descritas, la

nominación racista parecía ser más experimentada que la exclusión social por escolares de grupos minoritarios como el *turco*, *magrebí* y *surinamés* en Holanda (Verkuyten y Thijs, 2002). Recientemente Verkuyten (2008a) explica que la *discriminación étnica* es un ataque sobre y una respuesta negativa hacia la *autoestima étnica* de la persona.

### 3. Discriminación étnico-cultural y autoestima

Existe un reducido número de investigaciones que se han centrado en estudiar la relación entre discriminación étnico-cultural y autoestima, la mayoría de las cuales se han realizado en los EE. UU. sobre muestras pluriculturales de adolescentes (Verkuyten, 2008a, 2008b). Pero pese a que es un pequeño conjunto de estudios en los últimos años parece ser emergente y dar resultados claros en una misma línea: ser objeto de discriminación está significativamente asociado con desarrollar estrés psicológico, depresión y baja autoestima general (Coker et al., 2009; Fisher et al., 2000; Hunter, Durkin, Heim, Howe y Bergin, en prensa; Hunter, Heim, Durkin y Howe, en prensa; Seaton y Yip, 2009; Sellers, Caldwell, Schemelk-Cone y Zimmerman, 2003; Simons et al., 2002; Szalacha et al., 2003; Wong, Eccles y Sameroff, 2003). Por ejemplo, Coker et al. (2009) han desarrollado un estudio sobre una muestra de 5.147 estudiantes de 6º grado de escuelas públicas mediante el que han confirmado que las y los chicos que manifiestan haber sido discriminados son más propensos a mostrar síntomas de depresión, de desorden hiperactivo del déficit de atención y de otros desórdenes de la conducta. En dicho estudio el 15% de los participantes manifestaron haber sido discriminados racial y/o étnicamente, y de los mismos el 80% lo había sido en la escuela (no necesariamente entre iguales). Esta discriminación afectaba desigualmente en función del grupo de referencia: *negro* (20%); *hispano* (15%); *otros* (16%); y *blancos* (7%). La asociación entre sufrir *discriminación racial/étnica* y *mostrar síntomas de depresión* se confirmó para todos los grupos minoritarios y no en el grupo *blanco*. En esta línea recientemente Hunter, Heim, Durkin y Howe (en prensa) han observado que las y los escolares que se reconocen objeto de bullying discriminatorio de naturaleza étnico-cultural, muestran comparativamente con sus compañeros y compañeras que no lo sufren niveles ligeramente más altos de síntomas depresivos.

La discriminación étnico-cultural correlaciona negativamente con la autoestima escolar y con el nivel de vinculación a la escuela de las y los jóvenes de grupos minoritarios: a más discriminación sufrida, menos sentimientos positivos y peor valoración propia en el escenario escolar y menos sentimiento de vinculación con la

escuela, y viceversa (Dotterer, McHale y Crouter, 2009). En esta línea el estudio de Eccles, Wong y Peck (2006) sobre una muestra de escolares *afroamericanos* evidenció que la discriminación experimentada se asociaba con la bajada del autoconcepto escolar y el rendimiento académico.

En los estudios sobre discriminación se ha comenzado a prestar atención a la identidad cultural: al posible efecto de la discriminación étnico-cultural sobre la valoración del propio grupo cultural de referencia y viceversa. Sobre la base de la teoría de la identidad social (Tajfel, 1982) pueden identificarse distintos tipos de autoestima, desde la personal hasta la cultural. A la atención sobre la autoestima personal (la tradicional) debería sumarse la atención sobre la autoestima cultural: la valoración que un individuo atribuye a ser miembro de su grupo cultural y valoraciones que hace de dicho grupo. Algunos trabajos han mostrado la independencia de estos dos tipos de autoestima, señalando que: a) por sí sola la autoestima cultural puede llegar a predecir el ajuste psicológico de los chicos y chicas de minorías étnico-culturales (Crocker, Luhtanen, Blaine y Broadnax, 1994); y b) que la alta autoestima cultural e identidad étnica pronostica un mejor ajuste social y un mayor bienestar psicológico (Wakefield y Hudley, 2007). Siguiendo estos presupuestos tanto Cassidy, O'Connor, Howe y Warden (2004) como Verkuyten y Thijs (2001, 2002 y 2006) han contemplado en sus respectivos estudios de forma diferida ambas autoestimas. Estos últimos estudios han abierto la puerta en Europa hacia la revisión del papel de la *identidad étnico-cultural* en los fenómenos de discriminación.

En Reino Unido y sobre una muestra de adolescentes de grupos culturales minoritarios Cassidy et al. (2004) observaron: a) una relación negativa entre la discriminación percibida y la autoestima personal; a la par que b) una relación negativa entre la discriminación percibida y la autoestima cultural. De este modo concluyeron que en los grupos minoritarios culturales de adolescentes ambos tipos de autoestima parecían tener un efecto mediador importante en la relación entre la percepción de discriminación social sufrida y el desajuste psicológico.

Algunos estudios más en esta línea han sido realizados en los Países Bajos por Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006) aunque sus conclusiones son algo diferentes. Su primer estudio trataba sobre la conexión entre autoestima y victimización en preadolescentes turcos (de 10 a 12 años de edad) que vivían en los Países Bajos (Verkuyten y Thijs, 2001). En el mismo contemplaron la distinción entre *autoestima personal* y *autoestima comunitaria o étnica*. En los cuestionarios utilizados, la

*autoestima étnica* incluyó ítems tales como: “Me siento bien por ser turco”. Los autores de igual modo distinguieron entre *victimización personal y étnica*. Citan como ejemplo de la *victimización étnica*: “Un niño está jugando en el patio del colegio. Otro niño quisiera jugar con él. El primer niño lo rechaza y le llama por nombres odiosos porque no es del mismo país”. Un ejemplo comparativo de la *victimización personal* puede verse en: “Un niño está jugando en el patio del colegio. Otro niño quisiera jugar con él. El primer niño lo rechaza y le llama por nombres odiosos porque se divierte de ese modo” (Verkuyten y Thijs, 2001, p. 230). El análisis de los resultados obtenidos les permitió observar que la autoestima personal negativa predijo la victimización personal, pero no la étnica, y la autoestima étnica negativa mostró relación con la victimización étnica pero no con la victimización personal. Además, encontraron que tanto la victimización personal como la étnica tenían un efecto negativo en los sentimientos personales momentáneos, evaluados mediante la pregunta: ¿Cómo te sientes en este momento? En torno a la discriminación étnico-cultural dicho estudio concluyó que los escolares de grupos étnico-culturales minoritarios experimentaban significativamente un mayor grado de nominaciones racistas y exclusión social de juegos que los del grupo mayoritario.

Poco después Verkuyten y Thijs (2002), usando datos de un amplio estudio nacional examinaron la extensión de la victimización entre chicos y chicas (N=2.682) de entre 10 y 13 años del grupo étnico-cultural mayoritario y de grupos minoritarios como el *turco*, *magrebí* y *surinamés* en Holanda. Como tipos de victimización racista contemplaron el insulto/nominación racista y la exclusión social de juegos. Los resultados mostraron que la victimización racista era especialmente sufrida por chicos y chicas de los tres grupos étnico-culturales minoritarios, siendo muy extraña en el grupo mayoritario. Los pertenecientes a grupos minoritarios sufrieron más nominaciones/motes racistas y exclusión social en los juegos, destacando en especial como víctimas los turcos sobre los surinameses y magrebíes. También observaron que cuando el profesorado reaccionó sobre este tipo de incidentes se produjo un efecto positivo en la prevención y paliación del racismo. Al cruzar la incidencia de la victimización racista en función de los distintos niveles de composición multiétnica de las escuelas observaron: que cuanto más grande era el grupo étnico-cultural mayoritario respecto a los minoritarios, menor victimización racista sufría el mayoritario y más se incrementaba la que sufrían los tres minoritarios; y que cuando la composición étnico-cultural era más equilibrada, solo el grupo mayoritario manifestaba un incremento de

victimización racista sufrida. Estos investigadores, siguiendo modelos estructurales de la identidad, postularon que la autoestima étnica mediaba entre la victimización y discriminación étnica, y la auto-valoración global (Verkuyten y Thijs, 2006): ser dañado respecto a la identidad étnica tendría una influencia negativa en la autoestima étnica y por consiguiente esto produciría un efecto negativo en la auto-valoración global. El análisis de los resultados confirmó su predicción para los cuatro grupos étnico-culturales. Sin embargo el insulto/nominación racista parecía influir más en la auto-valoración global que la exclusión social de participación en los juegos.

Las conclusiones de los estudios realizados en los Países Bajos por Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006) son coherentes con las conclusiones alcanzadas por varios estudios desarrollados en los EE. UU. en el sentido de que existe una relación inversa entre discriminación étnico-cultural y autoestima (o *identidad*) étnico-cultural en preadolescentes (Rivas-Drake, Hughes y Way, 2008, 2009), adolescentes (Wong et al., 2003) y adultos jóvenes (Sellers et al., 2003). Esta relación se explica en dichos estudios en un sentido y en otro. Tanto el incremento de la discriminación sufrida podría incidir en que las y los jóvenes desarrollaran una percepción más negativa de su propio grupo étnico-cultural (en términos de reconocimiento público), como que las y los jóvenes con una autoestima (o identidad) étnica fuerte serían menos vulnerables a sufrir victimización por discriminación étnico-cultural. Tras revisar estos estudios cabría formular una tercera posible explicación: las y los chicos que tienen una alta autoestima cultural podrían haberla desarrollado por mantener relaciones fundamentalmente intraculturales y muy pocas relaciones interculturales o ninguna, por ello sufrirían también menos discriminación a manos de miembros del exogrupo al no tener casi o ningún contacto intercultural. De tal modo la alta autoestima cultural podría no ser el único factor influyente sobre el nivel de discriminación étnico-cultural sufrido, pues existiría un tercer factor mediador: el tipo y número de relaciones intra e interculturales (variable extraña hasta ahora no contemplada).

Eccles et al. (2006), que habían comprobado previamente que existía una asociación fuerte entre sufrir discriminación y la bajada tanto del autoconcepto académico como del rendimiento escolar en una muestra de escolares *afroamericanos*, observaron que la alta identidad (autoestima) étnica ejercía un importante papel en la disolución de este perverso vínculo. Algo muy similar han encontrado recientemente Dotterer et al. (2009) estudiando una muestra de 148 estudiantes *afroamericanos* de 6º a 12º grado en EE. UU. pero solo en las escolares: para las chicas la *identidad étnica* tiene



un efecto moderador sobre la correlación entre la *experimentación de discriminación* y la *desvinculación a la escuela*. De todo esto se desprende que la autoestima cultural o identidad étnica elevada supone un factor protector frente a la discriminación étnico-cultural y a sus efectos negativos en el individuo, tanto psicológicos y educativos.

#### **4. Discriminación étnico-cultural y violencia escolar**

En el seno de sociedades pluriculturales es conocido que existen, en mayor o menor grado, rechazo social y prejuicios hacia las minorías étnico-culturales. En el 1985 Verkuyten (1992) desarrolló en Holanda un estudio sobre una muestra de adolescentes escolares *holandeses* (2.710) y *turcos, marroquíes y surinameses* (464) en el que se confirmó que el grupo cultural mayoritario (*holandés*) mostraba un alto grado de preferencia sobre el propio grupo y de rechazo hacia los grupos minoritarios, hecho que no sucedía de las minorías hacia la mayoría. Actualmente el rechazo hacia las minorías étnico-culturales es una evidencia observable en las encuestas de opinión realizadas a lo largo de todos los países de la Unión Europea, incluida España (Comisión Europea, 2003, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b). En este sentido hay investigaciones circunscritas específicamente a España que ponen de manifiesto el rechazo del grupo cultural mayoritario hacia los minoritarios, tanto a nivel de la sociedad adulta como escolar y juvenil (p. ej.: Calvo-Buezas, 2000, 2006, 2008; CIS, 2007a, 2007b; Díaz-Aguado, 2008; Injuve, 2008). Más allá del rechazo social, algunas investigaciones han profundizado estudiando el prejuicio hacia las minorías culturales y han llegado a la conclusión de que el grupo mayoritario en España mantiene un considerable nivel de actitudes prejuiciosas fundamentalmente dirigidas hacia los grupos gitano, magrebí y subsahariano (Álvarez, 2005; Gómez-Berrocal y Moya, 1999; Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Gómez y Huici, 1999; Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006; entre otras).

En las sociedades diversas los grupos culturales mayoritarios parecen poco conscientes de la existencia de estos prejuicios de corte étnico-cultural y de hasta donde pueden llegar sus consecuencias. El estudio de Navas et al. (2006) pone de manifiesto que las personas que tienen menos prejuicios étnico-culturales hacia el exogrupo prefieren la integración como modelo social, mientras que las que tienen más prejuicios se decantan por la exclusión y/o la marginación de las y los diversos. Pero la influencia de los prejuicios podría ir más allá de las actitudes sobre los modelos sociales deseables. Los prejuicios racistas y/o étnico-culturales podrían alimentar algunas formas de

discriminación y maltrato hacia las minorías culturales. Autores como S. Feshbach (2001) no dudan en afirmar que la violencia entre *grupos étnicos* es el mayor problema de convivencia de la sociedad contemporánea. Según Feshbach las problemáticas ligadas al factor diferencial de la *diversidad étnica* no son exclusivas de *sociedades multiétnicas* como los EE. UU., sino comunes a más naciones por el movimiento de poblaciones con distintas características culturales desde la Segunda Guerra Mundial.

Pensamos que guiados por el convencimiento de que el prejuicio hacia el diferente o diferentes es la raíz de la discriminación (p. ej.: Brown, 2006; Gattino y Miglietta, 2004; McKown y Weinstein, 2003) las y los investigadores han dedicado mucho esfuerzo y tiempo al estudio del primero, ya sea en su forma *clásica y manifiesta* (racista), o en su forma más *moderna y sutil* (étnico-cultural). Sin embargo creemos que se ha desatendido bastante, comparativamente, el estudio de la discriminación y conductas agresivas de corte racista y/o xenófobo.

Otra razón que también ha podido condicionar esta tendencia es que la discriminación que parece darse en la actualidad en el seno de sociedades occidentales democráticas es difícil de evaluar como comportamientos específicamente racistas y/o xenófobos. Sería lógico pensar que sobre la base de un prejuicio predominantemente *aversivo y sutil*, las personas desarrollarían conductas discriminatorias muy sutiles. Así los autores de estas conductas tenderían a darle explicación en función de características y razones de tipo individual respecto a la persona objeto de las mismas, desmarcándose de toda explicación que implicase condicionantes alusivos a su grupo cultural de referencia. Es sabido que en las sociedades democráticas se rechazan y penalizan socialmente, e incluso jurídicamente, los comportamientos racistas y xenófobos manifiestos. Siguiendo la teoría de Gaertner y Dovidio (1986; Dovidio y Gaertner, 1998) el *racista aversivo* podría discriminar de forma no intencionada y no consciente en muchos casos al atribuir su conducta a cuestiones *a priori* desvinculadas del *grupo étnico* de la persona que la sufre.

A tenor de los trabajos hasta aquí expuestos cabría pensar que el estudio de las conductas discriminatorias, racistas y xenófobas es bastante escurridizo. Si bien desde el lado del agresor puede no tenerse tan claro el carácter discriminante en función de la diferencia cultural, desde el lado de la víctima esta atribución sí parece más clara. Esto puede inferirse al revisar el estudio cualitativo *Evolución del Racismo y la Xenofobia en España* desarrollado por Cea D`Ancona y Valles (2008) con personas de diverso origen étnico-cultural residentes en España en base a entrevistas y grupos de discusión. En

dicho estudio sus autores recogen múltiples testimonios de personas de minorías culturales a través de los cuales ilustran conductas racistas y xenófobas que estos vienen sufriendo a manos de personas del grupo cultural mayoritario. Las formas de agresión de carácter racista y/o xenófobo más extendidas que afectan a los participantes son los comentarios despectivos, miradas hirientes y episodios concretos de agresiones verbales. Es lo que Cea D`Ancona y Valles describen como *racismo de baja intensidad*: ofensas sin apenas espacio en el Código Penal que suceden con bastante frecuencia. A este se le suma el *racismo de alta intensidad*, que aunque es menos frecuente, sus formas de agresión son considerablemente más rudas y escabrosas. Las y los partícipes en el estudio denunciaron ser objeto de este último tipo de racismo por medio de: agresiones físicas y verbales por grupos de cabezas rapadas; peleas entre autóctonos y extranjeros y daños a propiedades de extranjeros por animadversión hacia ellos; y la explotación laboral.

Recientemente la crónica social española recoge lamentables sucesos de violencia racista y xenófoba que reeditan los sucedidos en El Ejido en el 2000, esta vez en un pueblo de Jaén en 2008 (ver apéndice 1: Informe Raxen N° 40 diciembre 2008, p. 6). Estos fenómenos de violencia étnico-cultural no son una manifestación exclusiva de la intolerancia y xenofobia de la sociedad adulta; se reproducen también en las relaciones entre adolescentes y jóvenes (ver apéndice 1: Informe Raxen N° 40 diciembre 2008, p. 8). El ámbito escolar no se libra de este tipo de fenómenos. En los centros educativos se están produciendo algunos casos que van más allá de la exclusión discriminatoria de un escolar a otro por ser de un grupo cultural minoritario. En los últimos años los medios de comunicación han mostrado casos de conductas violentas de acoso entre escolares con un marcado carácter racista y/o xenófobo (ver apéndice 1. Informe Raxen: N° 42, Junio 2009, p. 6-7; N° 42, Junio 2009, p. 5; Especial 2009, p. 84; N° 40 diciembre 2008, p. 26.; Especial 2008, p. 66; Especial 2007, p. 49; Especial 2007, p. 67; N° 36 diciembre 2007, p. 11; N° 32 diciembre 2006, p. 11; N° 29 marzo 2006, p. 12; N° 28 diciembre 2005, p. 34-35; N° 26 junio 2005, p. 35. ABC, 17-01-2006, p. 98. Discriminación y Comunidad Gitana 2007 de FSG, p. 54).

Contemplando este tipo de hechos racista y xenófobos entre escolares en el panorama internacional, comienza a haber algunas y algunos investigadores y teóricos (p. ej. en los EE.UU.: N. D. Feshbach, 2001) que postulan que los problemas de violencia escolar, conflicto étnico y prejuicio entre escolares están estrechamente relacionados. Nuestro posicionamiento ante dicho postulado es favorable hacia el

mismo, si bien matizaríamos que el problema de esta perversa interrelación entre violencia escolar y prejuicios étnico-culturales no puede ni debe considerarse común e igualmente extendido a todas las escuelas, ni a todos los países.

La literatura científica existente en este ámbito que parte de una perspectiva eminentemente psicosocial y de la salud, cristaliza en el tópico *discriminación* (Brown y Bigler, 2005; Coker et al., 2009; Dotterer et al., 2009; Eccles et al., 2006; Fisher et al., 2000; Hunter, Durkin, Heim, Howe y Bergin, en prensa; Hunter, Heim, Durkin y Howe, en prensa; McKown y Weinstein, 2003; Patchen, 1982; Quintana, 1998; Rivas-Drake et al., 2008, 2009; Rosenberg, 1979; Schofield, 1980; Seaton y Yip, 2009; Sellers et al., 2003; Simons et al., 2002; Szalacha et al., 2003; Verkuyten et al., 1997; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006; Wong et al., 2003). Aunque esta literatura supone un gran aporte para el entendimiento de la violencia étnico-cultural, siguen existiendo zonas oscuras de esta fenomenología en lo referente al escenario educativo, y más concretamente cuando esta violencia acontece entre escolares. Pensamos que la investigación sobre la discriminación no ha profundizado en aspectos como: las diferentes formas de agresión y discriminación étnico-cultural que podrían estar produciéndose entre escolares; los efectos que puede tener el sometimiento continuado de una víctima en base a maltrato o acoso de carácter racista y/o xenófobo en la escuela; las respuestas emocionales y conductuales de las víctimas de estas formas de agresión racista y/o xenófobas ante estos hechos; en qué momento evolutivo se sufren más este tipo de agresiones; cuáles son los factores clave para su prevención y abordaje a nivel psicoeducativo; entre otras.

Para avanzar en el estudio de estos y otros aspectos de la violencia étnico-cultural entre escolares entendemos que es necesario integrar junto a la perspectiva teórica psicosocial (*discriminación, prejuicios y estereotipos*) la perspectiva psicoeducativa y evolutiva. Esta segunda perspectiva ofrece la posibilidad de tomar en consideración los aportes específicos de una gran línea de investigación que pensamos está íntimamente emparentada: estudios sobre *violencia escolar* y *bullying*. En el siguiente capítulo se presenta una revisión de estudios sobre *bullying* que contemplan la perspectiva étnico-cultural.

Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

**Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural**

Capítulo IV – Metodología

Capítulo V – Resultados

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

# CAPÍTULO III

El hito que marca el comienzo de la tradición de estudios sobre violencia escolar y bullying es a la par una referencia científica sobre hostigamiento y victimización racista y xenófoba entre escolares, aunque este hecho ha pasado desapercibido para muchos investigadores e investigadoras que posteriormente han desarrollado su trabajo en este ámbito. Heinemann, al finalizar la década de los sesenta registró las primeras observaciones de campo sobre bullying de las que tenemos constancia. No lo hizo empleando el término *bullying*, sino bajo la expresión *mobbing* o *mobbing*. Como Olweus ha destacado en algunos de sus escritos, los fenómenos de violencia entre escolares que Heinemann describió se produjeron “en el contexto de la discriminación racial” (Olweus, 1996, p. 331, 1999a, p. 8).

La corriente de estudios derivada de las observaciones de Heinemann se ha ocupado fundamentalmente del bullying y otras formas de violencia escolar, pero ha descuidado en gran medida el carácter racista y excluyente de los mismos en función de los aspectos étnico-culturales, siendo otra corriente bien diferenciada la que más se ha centrado de estos aspectos: estudios sobre discriminación étnico-cultural. Aun así, en la primera década del nuevo siglo, comienza a desarrollarse del tronco de la investigación sobre bullying una rama de estudios que focalizan en el carácter étnico-cultural de dicho fenómeno. Estos estudios, aunque enmarcados en los presupuestos teóricos del fenómeno bullying, comienzan a integrar también necesariamente elementos de la corriente de estudios sobre discriminación étnico-cultural.

En este capítulo se parte de la conceptualización del fenómeno bullying/victimización como primer paso para profundizar en la revisión del reducido conjunto de investigaciones sobre este tópico que ha prestado atención a la variable étnico-cultural en los últimos 30 años (estudios estadounidenses vs. estudios europeos). Finalmente se presentan los aportes del pequeño conjunto de investigaciones que se han centrado en los últimos años en el estudio del bullying étnico-cultural.

## **1. El fenómeno bullying**

Han sido muchos los trabajos de investigación y ensayos que han aportado definiciones del fenómeno bullying. Algunos de los más conocidos son los del profesor noruego Dan Olweus (1986, 1993, 1996, 2006), pionero en el estudio de dicho

fenómeno. A mediados de los ochenta este investigador definió el *bullying* como la victimización que un estudiante sufre cuando está expuesto de forma reiterada a lo largo del tiempo a *acciones negativas* (conductas agresivas con intención de hacer daño) por parte de otro u otros estudiantes. En esta misma línea Randall (1991) describió el bullying como una conducta agresiva con intención de causar daño físico o psicológico a otros.

En los noventa Olweus, intentando acotar más conceptualmente el fenómeno bullying, ofreció su célebre tríade de descriptores:

- “Un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino.
- Repetido en el tiempo.
- En una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder” (Olweus, 1996, p. 334, 1999a, p. 11, 2006, p. 81).

Según Olweus (1999b) no puede concebirse como bullying cuando dos estudiantes con fuerza similar pelean, y sí cuando uno o un grupo pega o golpea al otro, cuando le insultan o le dicen cosas que lo ofenden, lo amenazan, lo encierran en una habitación, cuando lo ignoran y lo excluyen del grupo de los iguales o cuando siembran falsos rumores o mentiras malintencionadas. Cuando este tipo de sucesos tienden a repetirse frecuentemente, Olweus subraya la imposibilidad de la víctima de salir de esta dinámica por sus propios medios y la gran indefensión en la que vive.

La visión de Olweus, aunque bastante clarificadora, no es la única. Su propia definición ha ido evolucionando contemplando también los aportes de otras y otros investigadores hechos desde la misma perspectiva psicológica y desde otras afines. Se pueden citar dos ejemplos, las definiciones de los profesores Peter K. Smith en el 1989 (citado en Ortega y Mora-Merchán, 2000b; Smith, 2004; Smith y Brain, 2000) y de David Farrington (1993). Al terminar los ochenta Smith ya incluía en su definición la intencionalidad, el efecto (el daño psicológico o físico), las distintas formas, la *no provocación* de la víctima, la reiteración de la conducta, y la diferencia de fuerza o habilidad entre agresor y víctima. Por su parte Farrington a principio de los noventa presentaba seis descriptores, altamente coincidentes con los expresados por Smith y Olweus. Los dos aspectos más relevantes que destacaron en su momento tanto Smith como Farrington fueron dos: la víctima no provoca los ataques o agresiones; y la victimización (se produce el efecto deseado sobre la persona objeto: el daño físico y/o psicológico).

Son muchos los investigadores que otorgan a Olweus la paternidad de la utilización del enfoque psicológico conductual para el estudio de este fenómeno (p. ej.: Rigby, 2002), pero pese a sus innegables aportes, no es menos cierto que su interés descriptivo en base a una metodología psicométrica tiene ciertas limitaciones derivadas de esta forma de aproximación al objeto de estudio (Ortega, 2001).

Desde la psicología más interesada en los procesos cognitivo-afectivos del individuo y en el juicio moral, existe un segundo modo de aproximación al fenómeno que tienden a contemplarlo más como una actitud que como un acto en sí. Rigby (2002) ha hecho notar que en este tipo de definiciones se entiende el bullying como *un estado de maldad de la mente*, y se concibe al agresor como perverso, obstinado y malintencionado (Besag, 1989; Tattum y Tattum, 1992; entre otros/as). En esta línea Tattum y Tattum explicaban el bullying como un deseo deliberado y consciente de herir al otro y ponerlo bajo estrés.

Más allá de la línea de estudios psicométrico-conductuales y de la línea de estudios cognitivistas sobre bullying, existe una tercera línea que contempla preferentemente las dimensiones contextual e interpersonal del fenómeno. Esta tercera línea de estudios, bajo un enfoque fundamentalmente psicoeducativo, recoge los aportes de las otras dos, pero intenta superar las limitaciones de ambas. Bajo este enfoque psicoeducativo se han desarrollado en España las investigaciones sobre bullying de Ortega y colaboradores (Ortega, 1997, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000a, 2000b), Cerezo (1996 y 2005), Fernández (1998), Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) y del Defensor del Pueblo (2000 y 2007) entre otras. Las etiquetas que en España se han utilizado para referirse a este fenómeno son múltiples: maltrato, acoso, abuso e intimidación entre iguales, entre otras.

Ortega y su equipo de investigadores han destacado en su modelo teórico sobre el bullying la necesidad de contemplarlo en su escenario, la escuela (Ortega, 1994, 1997, 1998 y 2001; Ortega y Del Rey, 2002 y 2003; Ortega y Mora-Merchán, 2000b). Escenario del bullying puede ser cualquier lugar o dependencia escolar: aulas, pasillos, escaleras, servicios, patio de recreo, etc. En la escuela el profesorado manifiesta observar el bullying y ocuparse de forma preventiva y paliativa de él en las aulas y en el recreo, y no tanto observan y se ocupan del que sucede en pasillos, escaleras y servicios. Respecto al escenario Hazler, Millar, Carney y Green (2001) matizan que el bullying puede acontecer tanto en escenarios escolares, como en el camino de la casa a la escuela o de la escuela a la casa. El camino entre el domicilio y la escuela abarca un conjunto de



lugares y/o medios de ida y vuelta, tales como: salida y entrada de los centros educativos, camino del domicilio al centro y medios de transporte escolar públicos o privados. Donde más dificultad encuentran las y los docentes para intervenir y prevenir en estos fenómenos es en la ida y la vuelta a los centros educativos ya que la figura del adulto responsable es mínima proporcionalmente al número de niños y niñas y en muchos casos inexistente.

Otro aspecto central del modelo teórico sobre el bullying que Ortega y su equipo proponen es la dimensión interpersonal: la red de los iguales (p. ej.: Ortega, 1997, 1998, 2001; Ortega y Del Rey, 2002, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 2000b; Sánchez y Ortega-Rivera, 2004). Estos investigadores e investigadoras contemplan el maltrato entre escolares no solo como un fenómeno psicológico directo, sino también como un fenómeno social y moral. El maltrato, acoso, abuso e intimidación entre iguales supone quebrar las expectativas sociales previsibles en el contexto escolar; y vulnerar la norma de reciprocidad moral (Ortega, 2001). Las relaciones entre las y los compañeros escolares deberían caracterizarse por mantenerse en un plano horizontal, ya que entre ellos se presupone una igualdad de estatus social. Pero cuando aparece el bullying estas relaciones parecen verticalizarse: la reiteración del maltrato y el acoso a lo largo del tiempo hace que emerjan diferencias de estatus y se afiancen los roles de agresor (en un plano de superioridad) y de víctima (en un plano de inferioridad). La victimización a las o los compañeros pervierte el principio de reciprocidad en normas y valores que se espera en las relaciones entre iguales: tú no me hagas a mí lo que no quieras que yo te haga a ti.

## **2. El bullying en función de la variable étnico-cultural en EE. UU.**

### **2.1. Implicación en bullying/victimización**

A lo largo de los años setenta y principios de los ochenta no se desarrollaron en EE. UU. investigaciones relevantes que abordasen el estudio del bullying contemplando la variable étnico-cultural, a excepción del *NIE Safe School Study* realizado por el National Institute of Education (1978). Dicho estudio concluyó que no existían diferencias significativas de incidencia de victimización escolar en función de la pertenencia a uno u otro grupo étnico-cultural, aunque evidenció que los chicos y chicas que pertenecían a los grupos minoritarios sufrían más riesgo que los *blancos* de

experimentar los tipos más duros de violencia interpersonal en entornos escolares: robos y asaltos con forzamiento de la víctima.

Desde finales de los ochenta hasta nuestros días en la literatura científica estadounidense se evidencia un incremento progresivo de estudios sobre violencia juvenil y bullying desde la perspectiva étnico-cultural. Una buena parte de estas investigaciones se han realizado en California. Baker, Mednick y Carothers (1989) realizaron un estudio en Los Ángeles, California, sobre victimización escolar y victimización externa a la escuela en el que contaron con la participación de 1.272 estudiantes de *high school* de ocho centros distintos. Los grupos étnico-culturales controlados fueron los siguientes: *negros* (22.5%), *hispanos* (43.9%) y *blancos* (33.6%). La concepción que Baker et al. manejaban y operativizaron para su cuestionario sobre la victimización comprendía dentro de dicho fenómeno la extorsión y robo, represión, coacción, tráfico de drogas y actividades con armas. Mediante el estudio constataron que entre los grupos étnico-culturales existían diferencias significativas sobre la victimización escolar sufrida de carácter intimidatorio y coercitivo (*negros*-15.3%; *hispanos*-12.1%; y *blancos*-6.5%), y no en la sufrida por robos.

En el 1998 se realizó en EE. UU. una investigación a nivel nacional sobre bullying desarrollada por *The National Institute of Child Health and Human Development*. Sobre una muestra de 15.686 estudiantes de entre 6º y 10º grado de escuelas públicas y privadas, Nansel et al. (2001) llegaron a la conclusión de que los estudiantes *hispanos* mostraban mayor propensión que los *afroamericanos* a verse implicados en bullying de carácter general (no específicamente racista o xenófobo), tanto en el rol de agresor como en el de víctima.

Posteriormente Hanish y Guerra (2000) realizaron un estudio en el que examinaron el predominio de la victimización entre iguales en una muestra de escolares *afroamericanos*, *hispanos* y *no-hispanos blancos* de Primaria. Constataron que los que menos victimizados se sentían por sus iguales eran los *hispanos*, y los que más los *afroamericanos*.

En una escuela media urbana de California, Graham y Juvonen (2002) realizaron un estudio en el que participaron escolares *afroamericanos* (n=116), *latinos* (n=118) y de otros cuatro grupos étnicos (n=172). Utilizando instrumentos nominativos de los iguales y autoinformes, estas investigadoras evaluaron si eran agresores o víctimas del maltrato entre otras cuestiones. En función de los grupos étnico-culturales establecidos,

comparativamente fueron más nominados como agresores y como víctimas los *afroamericanos*.

Juvonen, Graham y Schuster (2003) realizaron un estudio sobre bullying de carácter general en el área metropolitana de Los Ángeles con una muestra de 1.985 estudiantes de 6° grado pertenecientes a 11 escuelas públicas que atendían a una población de *status socioeconómico bajo*. Los grupos étnico-culturales controlados fueron: *latino* (45%), *negro* (26%), *asiático* (11%), *blanco* (10%) y *otros* (8%). Por grupos étnico-culturales destacaban: como agresores, mayoritariamente *negros* y minoritariamente *asiáticos* (11% vs. 3%); como víctimas, mayoritariamente *blancos* y minoritariamente *latinos* (13% vs. 7%); y como agresor-víctima, mayoritariamente *negros* sobre el resto de grupos (10%). Sin embargo el grupo étnico-cultural que más destacaba en su participación en bullying era el de escolares *negros*: como agresores, víctimas, o ambos a la vez.

En el estado de Midwestern, los investigadores Eisenberg, Neumark-Sztainer y Perry (2003) desarrollaron un estudio en 31 escuelas públicas diversas tanto étnico-cultural como socioeconómicamente. Con la participación de 4.746 estudiantes de 7° a 12° grado llegaron a la conclusión de que entre ellos las y los estudiantes *blancos* y *nativos americanos* sufrían significativamente más agresiones que las y los *afroamericanos*, *hispanos* y *asiáticos*.

Seals y Young (2003) realizaron una investigación sobre una muestra pluricultural de 454 escolares estadounidenses de escuelas públicas, de 7° y 8° grado (de 12 a 17 años). Esta muestra estaba compuesta en un 79% por *afroamericanos* y en un 18% por *caucásicos*. Respecto a la variable étnico-cultural llegaron a la conclusión de que los dos grupos tenían la misma probabilidad de verse involucrados en bullying.

Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger (2004) realizaron un estudio en el Sur de California contando con la participación de 1.368 escolares *latinos* y *asiáticos* de 6° grado de escuela media (con una media de edad de 11.3 años) sobre los roles de agresor, víctima y víctima agresiva, en función de las variables de *redes sociales de clase*, *sexo* y *procedencia étnica*. Respecto a esta última variable, el resultado más destacable fue el hecho de que las y los escolares *asiáticos* eran significativamente más victimizados que sus compañeros *latinos*.

Sobre 1.413 estudiantes *negros* e *hispanos* en Texas Peskin, Tortolero y Markham (2006) estudiaron su participación como *agresores*, *víctimas* y *agresores-victimizados*. En estas tres categorías observaron como predominaban las y los

estudiantes *negros* sobre los *hispanos* y que los estudiantes primeros se veían más implicados en bullying y victimización que los segundos.

Hace unos años se han publicado nuevos resultados (Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007) de un estudio nacional estadounidense realizado en 2001 por *The National Institute of Child Health and Human Development* en base a nuevos análisis en función de la variable étnico-cultural de los escolares que participaron. De los casi 15.000 cuestionarios auto-informes recogidos, se seleccionaron como submuestra objeto de nuevo estudio 11.033 por haber sido cumplimentados por escolares *blancos*, *negros* e *hispanos*. Así se realizó un estudio comparado de su participación en bullying entre iguales escolares y sus relaciones familiares. La primera conclusión destacable ha sido que los escolares *negros* manifiestan ser menos victimizados que sus compañeros *blancos* e *hispanos*, siendo la diferencia significativa.

Mediante una investigación desarrollada en EE. UU. sobre una muestra de 79.492 estudiantes de 6º a 12º grado Carlyle y Steinman (2007) llegaron a la conclusión de que el bullying afectaba de desigual modo en función de la variable étnico-cultural. La victimización por acoso y maltrato entre iguales afectaba más a las y los chicos *afroamericanos* y a los *nativos americanos* que al resto de chicos y chicas con otras identidades étnico-culturales.

Sawyer, Bradshaw y O`Brennan (2008) han realizado un estudio sobre victimización por bullying en 107 escuelas públicas del distrito de Maryland en el que han participado 24.345 escolares de diverso origen étnico-cultural de 4º a 12º grado. En él preguntaban a las y los escolares de un doble modo sobre si habían sido víctimas de bullying: 1) facilitándoles una definición amplia de bullying (con sus formas) y pidiéndoles que señalaran una sola vez la frecuencia con que habían sido victimizados así; y 2) pidiéndoles que señalaran por separado en función de las distintas formas posibles de bullying las frecuencias con que habían sido victimizados por cada una de ellas (directa física; directa verbal; en indirecta). Partiendo de la definición única y general de bullying las chicas y chicos *afroamericanos jóvenes* eran menos propensos a sufrir victimización que sus compañeros y compañeras *blancos*. Al contrastar la frecuencia de victimización registrada en función del método de pregunta que se había utilizado, tanto las *niñas afroamericanas* como los *niños afroamericanos* y *asiáticos* de Escuela Media, cuando se les preguntó de forma única partiendo de la definición general de bullying manifestaron menos frecuencia de sufrir el mismo que cuando se les preguntó por separado en función de las distintas formas de bullying.

La revisión de los estudios estadounidenses sobre violencia escolar y bullying hasta aquí expuestos, en los que se ha contemplado la variable de sujeto *étnico-cultural*, nos conduce a pensar que en esta sociedad norteamericana los distintos grupos étnico-culturales se ven involucrados de un modo desigual en el bullying escolar de carácter general. La gran mayoría de los estudios evidencian diferencias significativas entre grupos étnico-culturales en la participación en bullying como: víctima (Baker et al., 1989; Carlyle y Steinman; 2007; Eisenberg et al., 2003; Graham y Juvonen, 2002; Hanish y Guerra, 2000; Juvonen et al., 2003; Mouttapa et al., 2004; Nansel et al., 2001; Peskin et al., 2006; Sawyer et al., 2008; Spriggs et al., 2007); agresor (Juvonen et al., 2003; Nansel et al., 2001; Peskin et al., 2006); y agresor-victimizado (Juvonen et al., 2003; Peskin et al., 2006). Son una excepción los estudios que concluyen con la inexistencia de diferencias significativas entre distintos grupos étnico-culturales en la victimización entre escolares (p. ej.: National Institute of Education, 1978; Seals y Young, 2003).

## **2.2. Efectos asociados a la victimización entre iguales**

En los Estados Unidos se han realizado algunas investigaciones que ponen de manifiesto diferentes efectos psicosociales asociados a la victimización entre iguales y/o diferentes consecuencias de la misma en función del grupo étnico-cultural de las y los escolares que la sufren. Entre estas investigaciones destacan algunas desarrolladas en estado de California (p. ej.: Graham y Juvonen, 2002; Nadeem y Graham, 2005).

Graham y Juvonen (2002) realizaron un estudio en el que participaron escolares *afroamericanos* (n=116), *latinos* (n=118) y de otros cuatro grupos étnicos (n=172), pertenecientes a una escuela media urbana. Concretamente entre las víctimas agresivas de su estudio, en función de los grupos étnico-culturales, las *afroamericanas* fueron las que manifestaron significativamente mayores niveles de soledad y más baja autoestima, a la vez que fueron las más rechazadas por sus iguales.

Posteriormente en Los Ángeles, Nadeem y Graham (2005) estudiaron sobre 1.024 estudiantes *afroamericanos* y *latinos* adolescentes de 6º curso las posibles relaciones existentes entre victimización, desarrollo en la adolescencia, estados de ánimo depresivos y síntomas físicos. Dicho estudio se realizó utilizando informes de los iguales y autoinformes. Los resultados obtenidos hicieron a sus autoras concluir que tanto chicas como chicos *afroamericanos* y *latinos* que habían madurado tempranamente y que habían sido etiquetados por sus iguales como víctimas,

manifestaron un elevado estado de ánimo depresivo, de síntomas físicos de estrés, y más baja autovaloración general que el resto de sus compañeros y compañeras.

### **2.3. Factores de riesgo y protectores de la victimización entre iguales**

En la década de los noventa se incrementó la preocupación social estadounidense, la de su gobierno y la de muchos investigadores e investigadoras, sobre los problemas de violencia escolar ligados al fenómeno de la multiculturalidad. Varios fueron los trabajos presentados en este periodo que propusieron marcos teóricos para comprender y afrontar dicha problemática. Un ejemplo de estos trabajos fue el publicado por Soriano, Soriano y Jiménez (1994) en *School Psychology Review*. Estos investigadores de las Universidades Estatal de California y de Stanford adoptaban una perspectiva holística para estudiar esta problemática contemplando múltiples factores sociales, económicos y contextuales, como fase ineludible para el planteamiento posterior de estrategias psicoeducativas de prevención. Así entendían que la violencia escolar con tintes racistas estaba muy ligada a factores de privación socio-cultural, desequilibrios económicos, y situaciones de discriminación que sufrían las minorías étnico-culturales en este país. Estos macro-factores (fundamentalmente socioeconómicos) escapaban al control y posibilidades de influencia de los agentes de los sistemas educativos. Con el fin de conocer factores que pudieran ser controlados o manipulados en orden a la prevención o paliación de la victimización entre iguales en contextos pluriculturales, a partir de finales de los noventa comienzan a desarrollarse estudios más contextualizados en los escenarios escolares en busca de factores más micro.

Sobre una muestra de escolares *afroamericanos*, *hispanos* y *no-hispanos blancos* de Primaria, Hanish y Guerra (2000) realizaron un estudio sobre victimización entre iguales en busca de algunos de sus factores de riesgo y protección. El tipo de escuela (si era integrada o no) parecía tener poco efecto respecto del nivel de maltrato sufrido que expresaban los *hispanos* (los menos victimizados). El aumento de la heterogeneidad étnico-cultural en la escuela parecía tener un efecto: positivo sobre escolares *afroamericanos*, en los que descendía la probabilidad de ser objeto de bullying; y negativo en escolares *no-hispanos blancos*, en los que aumentaba la probabilidad de ser objeto de bullying.

Juvonen, Nishina y Graham (2006) examinaron las percepciones sobre seguridad y vulnerabilidad de cerca de 2.000 estudiantes de 6º curso pertenecientes a 11

escuelas medias públicas en las cuales la diversidad étnica era variable. Estas investigadoras encontraron evidencias de que cuanto mayor era el grado de diversidad étnico-cultural, más sentimientos de seguridad y satisfacción social eran expresados por los y las estudiantes. El alumnado de minorías étnico-culturales en esta nación, *afroamericano* (n=511) y *latino* (n=910), manifestó sentirse más seguro en la escuela, padecer menos agresiones de sus iguales, sentir menos soledad y mostrar más autosuficiencia cuanto mayor era la diversidad étnica en sus clases. Su revisión por centros educativos reveló resultados muy similares: cuanto mayor es la presencia de las minorías culturales, más bajos niveles de vulnerabilidad se manifiestan en los escolares pertenecientes a las mismas.

Spriggs et al. (2007) sobre la base de datos de la investigación nacional estadounidense realizada en 2001 por *The National Institute of Child Health and Human Development*, concluyeron que sentirse seguro en la escuela variaba significativamente en función del grupo cultural de pertenencia: los escolares *Negros* se sentían más inseguros (24%) que los *hispanos* (18%) y los *blancos* (12%). Este hecho había sido también destacado entre las conclusiones del estudio de Juvonen et al. (2006). Spriggs et al. (2007) también estudiaron las relaciones entre victimización por los iguales y las relaciones familiares, y detectaron algunas diferencias significativas en función de la variable étnico-cultural: vivir con los padres biológicos apareció como un factor protector de ser victimizado por los iguales solo para escolares *blancos*; y el grado de satisfacción escolar y funcionamiento académico se asociaba negativamente con el hecho de ser victimizado por los iguales para escolares *blancos* e *hispanos*, y no para *negros*.

A la luz de los resultados de los estudios hasta aquí expuestos (Hanish y Guerra, 2000; Juvonen et al., 2006; Spriggs et al., 2007), los factores de riesgo y protección (familiares, escolares y del grupo de iguales) parecen interactuar en el bullying de un modo diferente en función de la variable étnico-cultural. Aunque los sentimientos de seguridad y vulnerabilidad en la escuela de las y los estudiantes estadounidenses varían en función de su pertenencia a uno u otro grupo étnico-cultural según Spriggs et al. (2007), Juvonen et al. (2006) constataron que el grado de manifestación de estos sentimientos negativos era inversamente proporcional al grado de presencia de cada grupo étnico-cultural en el escenario escolar. De las conclusiones de estos dos estudios puede inferirse que el aumento de la proporción de los grupos étnico-culturales minoritarios en contextos escolares supone un factor protector para las y los escolares

que se perciben como miembros de ellos. Sin embargo atendiendo a los resultados del estudio de Hanish y Guerra (2000) no podemos apresurarnos a confirmar de manera concluyente dicha inferencia, pues el aumento de la diversidad étnico-cultural trajo aparejados tanto efectos positivos como negativos: mientras que en un grupo minoritario a nivel social descendía la probabilidad de ser objeto de bullying; en el grupo mayoritario se incrementaba la posibilidad de ser victimizado a manos de sus iguales.

### **3. El bullying en función de la variable étnico-cultural en Europa**

#### **3.1. Implicación en bullying/victimización**

Entre finales de los ochenta y principios de los noventa se realizaron en Europa, concretamente en Holanda y Reino Unido, algunos de los primeros estudios sobre bullying que contemplaban la variable *étnico-cultural*. Estos estudios se caracterizaron por usar la entrevista directa sobre muestras de escolares (Junger, 1990; Moran, Smith, Thomson y Whitney, 1993; Siann, Macleod y MacDonald, 1990). Aunque la entrevista directa no sea el mejor medio para que los escolares manifiesten sucesos de naturaleza violenta como el bullying, opinión compartida por muchos investigadores en este ámbito, arrojan resultados y conclusiones que deben tomarse en consideración.

Junger (1990) entrevistó a 200 chicos y chicas de 12 a 17 años que vivían en Holanda sobre sus experiencias de victimización por los iguales. Así encontró que no había diferencia en los niveles de maltrato entre *grupos étnico-culturales minoritarios y mayoritarios*.

En Escocia, Siann et al. (1990) realizaron un estudio mediante entrevistas individuales directas en una escuela de Secundaria femenina. Examinada la información recogida de las 55 participantes, 22 chicas del grupo cultural mayoritario y 23 de minorías étnico-culturales, no se hallaron diferencias consistentes en sus respuestas en función de la variable cultural en cuanto al maltrato o abuso experimentado personalmente.

En Inglaterra Moran et al. (1993) realizaron una investigación en la que hicieron una comparación controlada estudiando en paralelo a 33 escolares *asiáticos* y 33 escolares *blancos*, teniendo en cuenta también las variables *edad* y *género*. Esta muestra fue entrevistada sobre sus experiencias de ser maltratado o de maltratar a otros en la escuela en términos de victimización por razones étnico-culturales. Los resultados mostraron que aunque no existían diferencias generales entre escolares de procedencia



étnico-cultural *asiática* y los *blancos*, respecto a tener amigos (a sentirse suficientemente acompañado), sí aparecieron diferencias significativas respecto de ser maltratados o de maltratar a otros.

Desde mediados de los noventa en los estudios sobre bullying que contemplan la variable *étnico-cultural* comienza a utilizarse preferentemente el cuestionario autoinforme anónimo como instrumento básico de recogida de información (Siann et al., 1994; Sweeting y West, 2001; entre otros). La mayoría de investigadores e investigadoras se decantan por esta metodología porque consideran que se eliminan en mayor medida los sesgos en el informante que pueden producirse en la entrevista directa. También existen otros estudios que utilizan la nominación entre iguales como vía de recogida de datos (p. ej.: Boulton, 1995). Son una minoría los estudios que combinan el uso de cuestionario autoinforme con el de cuestionario de nominación de los iguales con el fin de ser más rigurosos en la catalogación de las víctimas y de sus agresores cruzando la información de ambas vías (p. ej.: Strohmeier y Spiel, 2003; Strohmeier, Spiel y Gradinger, 2008).

En varias escuelas inglesas y escocesas Siann, Callaham, Glissov, Lockhart y Rawson (1994) examinaron el efecto del *grupo étnico* en relación al maltrato entre iguales. No encontraron ninguna diferencia significativa entre los *grupos étnicos minoritarios y mayoritarios* en términos de niveles de victimización o agresión.

Boulton (1995) también investigó las experiencias de alumnado británico *asiático* y *blanco* (n=156) en algunas escuelas inglesas, no encontrando ninguna diferencia significativa en el nivel de escolares agresores o víctimas de sus iguales, en términos de su pertenencia a ambos grupos. Sus predicciones derivadas de la teoría social de Tajfel no se cumplieron, evidenciándose que los chicos *asiáticos* y *blancos* tendían más a señalar como agresores a chicos y chicas de su misma *raza* o *cultura*, comparativamente con las y los señalados de otra como agresores.

Eslea y Mukhtar (2000) evaluaron las opiniones de niños y niñas *hindúes*, *musulmanes hindúes*, y *paquistaníes* que iban a los templos y mezquitas en Lancashire (Inglaterra), sobre sus experiencias de bullying en la escuela, sobre quiénes eran sus agresores y en qué modo habían sido maltratados en el caso de que lo hubieran sido. Los resultados mostraron que el maltrato entre escolares estaba bastante extendido. El 57% de los chicos y el 43% de las chicas habían sufrido violencia interpersonal entre escolares. Los tres grupos culturales manifestaron niveles muy similares de victimización.

En Escocia Sweeting y West (2001), tras realizar un estudio sobre escolares de 11 años de edad que prestaba especial atención a la variable *étnico-cultural*, no encontraron diferencias significativas en función de dicha variable respecto a la prevalencia de la victimización de carácter general.

Lösel y Bliesener (1999) presentando datos y conclusiones de los estudios existentes en Alemania sobre bullying, resaltaban que las diferencias socioeconómicas, e incluso las diferencias étnico-culturales, como variables, parecían no tener efecto significativo en las mínimas diferencias de niveles de victimización registradas en función de dichas variables. Estos autores citan, como posibles factores protectores por los cuales no existirían diferencias significativas en función de la *variable étnica*: la tendencia de los y las jóvenes inmigrantes a agruparse con los que comparten su misma cultura en el contexto escolar; y que aunque sean una minoría social, en los contextos educativos suponen *grupos étnico-culturales mayoritarios*. Aquí debemos resaltar el hecho de que los estudios de estos autores en ningún momento contemplan indicadores del bullying de carácter cultural (racista y/o xenófobo), y sí exclusivamente del bullying de orden general.

Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt (2001) realizaron un estudio comparativo internacional entre Inglaterra y Alemania en el que tuvieron en cuenta la variable *étnico-cultural*. La muestra se formó con 2.377 escolares de Inglaterra y 1.538 de Alemania, de Educación Primaria con edades comprendidas entre los seis y los ocho años. Las y los escolares participaron mediante una entrevista estructurada. La submuestra alemana contempló mayor presencia relativa de minoría étnico-cultural albergando un 21% del total que no eran *centroeuropesos caucásicos*, de los cuales la mayoría eran descendientes de madres y padres turcos. En la submuestra inglesa el 10% no eran *ingleses ni irlandeses caucásicos*, de los cuales el 5.1% eran de *procedencia india*, el 2.5% eran *mezcla* y el 1.6% *afro-caribeños*. Mediante un análisis multivariante se hallaron diferencias significativas, aunque muy débiles. La más interesante para nuestro propósito fue que los chicos y chicas de los grupos étnico-culturales minoritarios tenían mayor probabilidad de convertirse en víctimas respecto a los del grupo mayoritario, y curiosamente no más de convertirse en agresores.

En Austria, Strohmeier y Spiel (2003) desarrollaron un estudio sobre bullying, diferenciando entre formas directas e indirectas, en el que participaron escolares de 6º y 7º grado (de edades entre los 11 y 14 años) de los cuales 326 eran nacidos allí (57% *nativos austriacos*) y 242 eran de origen inmigrante (22% *yugoslavos*; 14%

*turcos/kurdos; 7% de otras procedencias*). Atendiendo a la información recogida mediante nominaciones de los iguales, las y los escolares de origen austriaco destacaban significativamente como víctimas (9%) y como agresores (12%) respecto a los escolares inmigrantes. La prevalencia en los grupos culturales minoritarios variaba dependiendo del país de origen tanto en victimización (2-8%) como en participación como agresores (3-7%).

También en Austria, pero unos años más tarde, Strohmeier, Spiel y Gradinger (2008) desarrollaron otro estudio sobre bullying contando con una muestra culturalmente diversa de 280 escolares de 5º a 8º grado. Contemplando información recogida mediante autoinforme y mediante nominación, en orden a ser más precisos en la delimitación de las *verdaderas víctimas* y *verdaderos agresores* (señalados por ambas vías), se realizó un análisis complejo (CFAs) cruzando la información del autoinforme (ser agresor o víctima), de las nominaciones entre iguales (ser agresor o víctima), *género* y *grupo cultural*. Así se detectaron algunas diferencias significativas: los estudiantes varones austriacos y turcos destacaron como víctimas verdaderas sobre otros y otras; y los varones austriacos destacaron como agresores verdaderos respecto al resto.

Recientemente, sobre una muestra pluricultural de 925 estudiantes de escuelas de Escocia central y del Noroeste de Inglaterra, Hunter, Heim, Durkin y Howe (en prensa) comprobaron que entre grupos étnicos minoritarios y el grupo mayoritario no se observaron diferencias significativas en la victimización sufrida.

La literatura científica europea en la que se ha abordado el estudio comparativo del bullying desde la perspectiva étnico-cultural proviene de los países europeos que tienen más tradición como sociedades pluriculturales. A este respecto desataca la producción de Reino Unido (Boulton, 1995; Hunter, Heim, Durkin y Howe, en prensa; Moran et al., 1993; Siann et al., 1990; Siann et al., 1994; Sweeting y West, 2001; Wolke et al., 2001), seguida más de lejos por la de Holanda (Junger, 1990), Alemania (Lösel y Bliesener, 1999) y Austria (Strohmeier y Spiel, 2003; Strohmeier, Spiel y Gradinger, 2008). En los estudios europeos revisados parece existir un extenso acuerdo respecto a la inexistencia de diferencias significativas en función de la pertenencia a diferentes grupos étnico-culturales en la participación en el bullying de carácter genérico: como víctimas (Boulton, 1995; Hunter, Heim, Durkin y Howe, en prensa; Junger, 1990; Lösel y Bliesener, 1999; Siann et al., 1990; Siann et al., 1994; Sweeting y West, 2001); y como agresores (Boulton, 1995; Siann et al., 1994). Un número menor de estudios concluye con la existencia de diferencias significativas entre grupos culturales en la

participación en bullying: como víctima (Moran et al., 1993; Wolke et al., 2001); y como víctima y agresor (Strohmeier y Spiel, 2003; Strohmeier, Spiel y Gradinger, 2008).

### **3.2. Atribuciones de las víctimas de grupos culturales minoritarios**

Las investigaciones europeas que han estudiado las atribuciones de las víctimas de bullying respecto a las causas del maltrato que sufren, y que a su vez han atendido a la variable étnico-cultural, son un pequeño rango. Sin embargo sus conclusiones son de gran valor. En conjunto apuntan a que las víctimas de minorías culturales se perciben en situación de mayor riesgo de sufrir bullying que sus iguales del grupo cultural mayoritario (p. ej.: Siann et al., 1994) y entienden que gran parte del bullying que sufren está motivado por razones de tipo cultural, racista y/o xenófobo (Díaz-Aguado, 2008; Hunter, Heim, Durkin y Howe, en prensa; Junger, 1990; Mellor, 1999; entre otros/as).

A principios de los noventa, mediante un estudio en varias escuelas inglesas y escocesas sobre victimización entre iguales, Siann et al. (1994), en función del *grupo étnico*, encontraron una diferencia significativa respecto de la cuestión: *¿Piensas que los alumnos de grupos étnicos minoritarios son más frecuentemente maltratados por sus compañeros que los alumnos blancos?* El 75% de los escolares de la *minoría étnica* dijo sí, pero solamente el 50% de la *mayoría étnica* contestó afirmativamente. Este hecho parecía indicar que los escolares de minorías culturales se percibían a sí mismos más en riesgo de ser objeto de bullying que el resto de sus compañeros y compañeras del grupo cultural mayoritario.

Durante los noventa fueron varios los estudios que concluyeron que las minorías culturales, en contraste con la mayoría cultural de cada contexto, tendían a destacar el racismo o la xenofobia como la principal causa del bullying que sufrían. En Escocia, en un estudio que contó con el apoyo del gobierno del Reino Unido, Mellor (1999), examinando una muestra de 942 estudiantes de 10 escuelas de Secundaria, pudo constatar cómo los chicos y chicas de minorías étnico-culturales manifestaron que el racismo era la causa más frecuente del bullying que sufrían. En la misma línea se formularon las conclusiones del estudio de Junger (1990) en Holanda en el que participaron 200 chicos y chicas. Según Junger la manera en la cual explicaron el hostigamiento físico y verbal al que a veces se sentían sometidos era diferente en función del grupo étnico-cultural: en una proporción importante (40-49%) los chicos y chicas de grupos minoritarios (*marroquíes, turcos y surinameses*) citaron motivaciones

raciales; mientras que una proporción muy pequeña (entre el 5-7%) del grupo mayoritario manifestó tales motivos.

En España, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar ha desarrollado una investigación nacional bajo la dirección de la profesora Díaz-Aguado (2008) en la que han participado 23.100 estudiantes y 6.175 profesores y profesoras de 301 centros de ESO. Dicho estudio sondea la prevalencia de los tipos clásicos de agresiones y bullying (formas físicas, verbales, relacionales, etc.) y otros tipos que comienzan a estudiarse más ahora, tales como algunas formas sexuales y el *cyberbullying*. Aunque no se incluyeron en sus instrumentos preguntas referentes a prevalencia de agresiones y bullying de carácter racista o xenófobo, a las víctimas de los tipos anteriormente descritos se les pidió que respondieran *sí* o *no* respecto a distintas condiciones personales suyas que podían haber estado relacionados con el hecho de ser objeto de este fenómeno. Entre las condiciones personales se encontraban varias de tipo cultural. Así manifestaron que estaban relacionadas con ser victimizados características personales tales como: *mi color de piel* (9.2 %), *ser gitano/a* (5.52 %) y *venir de otro país* (10.72 %). Pese a que estos resultados se han presentado sin hacer un estudio comparativo de las opiniones de las y los estudiantes víctimas en función de una variable cultural (pertenencia a *grupo étnico-cultural*), teniendo en cuenta las proporciones de diversidad cultural en la sociedad española, puede inferirse que la mayoría de los escolares de minorías culturales que son victimizados a manos de sus iguales piensan que el hecho de tener rasgos étnico-culturales diferenciados se encuentra relacionado con sufrir este fenómeno. A los agresores también se les preguntó en un formato homólogo sobre características de sus víctimas relacionadas con la agresión, a lo que respondieron desde la perspectiva cultural: *su color de piel* (16.09 %), *ser gitano/a* (8.66 %) y *venir de otro país* (16.03 %). Como puede observarse los agresores manifiestan por encima de sus víctimas la relación de las características étnico-culturales minoritarias de las víctimas con el hecho de convertirlas en objeto de agresión o bullying.

Recientemente Hunter, Heim, Durkin y Howe (en prensa) en su estudio sobre bullying en Reino Unido, controlaron la variable *étnica* (minoritarias vs. mayoritario) y preguntaron al alumnado si pensaba que las personas que se comportaron desagradablemente con ellos lo habían sido debido a *su color de piel o su religión*. Así observaron que el 20% de las víctimas del alumnado de grupos étnicos minoritarios

respondió afirmativamente, en contraste con sólo un 12% de las víctimas del alumnado del grupo mayoritario que hicieron lo mismo. Muchos más estudiantes del grupo mayoritario que estudiantes de grupos culturales minoritarios, estaban seguros de que la agresión que habían experimentado no tuvo que ver con su color de piel o religión (72% vs. 53% respectivamente).

### **3.3. El insulto o nominación racista: un bullying con carácter cultural**

En Europa, desde finales de los ochenta, se ha venido produciendo una creciente sensibilización hacia los fenómenos de agresión entre iguales de carácter racista. Quizá el punto de partida se encuentre en Reino Unido, donde en esta década se produjeron algunos sucesos violentos entre escolares de naturaleza racista y/o xenófoba muy graves. Estos sucesos saltaron a la luz pública a través de los medios de comunicación, lo que dio lugar a cierta alarma en torno a estos fenómenos en una sociedad tan pluricultural. Investigadores e investigadoras del campo de la psicología y la educación comenzaron prestar atención a dicha problemática. A este respecto se puede destacar la observación que Kelly y Cohn (1988) realizaron: “el bullying racista había sido un hecho particularmente preocupante en algunas escuelas” (citado en Smith, 1999, p. 73).

Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar y Plewis (1988) presentaron resultados referentes a violencia racista de un examen a varias escuelas del centro de Londres. La incidencia del hostigamiento racial o maltrato entre iguales por razones de pertenencia a distinto grupo cultural variaba considerablemente dependiendo del lugar (zona o entorno social). Este hecho, sin menospreciar otros posibles factores influyentes en este complejo fenómeno, nos hace pensar que el grado real de integración de los grupos culturales respecto a factores económicos y sociales puede ser un importante factor para el desencadenamiento del bullying racista y/o xenófobo. Otro hallazgo fue que los escolares expresaban que ser objeto de insultos o motes por el color de piel era muy ofensivo y un problema extendido: un tercio del total de los participantes en el estudio (34%) reconoció que le había sucedido personalmente. De dicho tercio, más niñas y niños *negros* (48%) que *blancos* (23%) manifestaron haber experimentado esta desagradable experiencia. Pocos años más tarde los resultados del estudio de Mooney, Creeser y Blatchford (1991) parecían corroborar la existencia del *insulto racial* descrito por Tizard et al. (1988) como forma de agresión entre iguales con un marcado carácter étnico-cultural.

En un estudio inglés en el que participaron 6.000 escolares del área de Sheffield, Whitney y Smith (1993) encontraron que, de los niños y niñas que manifestaron ser maltratados por sus iguales, el 15% de Primaria y el 9% de Secundaria declararon que solían ser insultados y recibir motes que aludían al color de su piel. Así pues se podría pensar que, en este estudio general de las formas de maltrato, el maltrato por razones culturales es relativamente pequeño. Sin embargo se debería hacer notar que en este estudio sólo se atendió al insulto sobre el color de piel como forma de victimización racista, no incluyéndose en el mismo ítems para registrar otras posibles formas de victimización étnico-cultural. Sobre este estudio, años más tarde Eslea y Mukhtar (2000) señalaron que no se habían examinado los resultados del mismo en función de la variable étnico-cultural de las y los estudiantes participantes. Eslea y Mukhtar estimaron, basándose en la diversidad cultural de esta región de Inglaterra en aquel momento, que si todos los que indicaron recibir insultos racistas fuesen de un grupo cultural minoritario, un 38% de los alumnos y alumnas de este grupo habrían padecido este tipo de victimización. Esta estimación probablemente incurra en una inflación del verdadero porcentaje, pues como señalaron Tizard et al. (1988), algunos alumnos de la mayoría cultural también reciben insultos racistas.

También en Inglaterra Moran et al. (1993) realizaron una investigación en la que hicieron una comparación controlada estudiando en paralelo a 33 escolares *asiáticos* y 33 escolares *blancos*. Se registró una diferencia específica en la cantidad de nombres racistas que habían recibido las víctimas del insulto verbal: ninguno de las y los estudiantes *blancos* manifestó haber recibido nominaciones racistas, mientras que el 18% de las y los estudiantes *asiáticos* afirmaron que sí habían sido objeto de insultos racistas y que esta experiencia había sido muy hiriente. Este es un importante resultado, porque da una idea bastante clara de que la pertenencia a un grupo cultural minoritario puede constituir un factor añadido al riesgo común de ser victimizado por las y los compañeros. Digamos pues, que a las formas que adquiere el maltrato hay que añadir la forma racista, estando especialmente expuestos a esta última los chicos y chicas que pertenecen a grupos culturales minoritarios.

Boulton (1995) también investigó las experiencias de victimización entre iguales con estudiantes británicos *asiáticos* y *blancos* (n=156) de escuelas inglesas. En su afán de profundizar en el conocimiento de las formas de maltrato que pudieran dirigirse entre escolares de distinto *grupo étnico y/o cultural*, hizo preguntas específicas al respecto a una submuestra (n=60). Así se detectaron *diferencias étnico-culturales* significativas,

tales como que los escolares *asiáticos* manifestaron más que los *blancos* haber sido objeto de insultos por su color de piel o raza, mientras al contrario, los *blancos* manifestaban haber sido objeto de insultos no raciales más que los *asiáticos*.

Fonzi et al. (1999), en una investigación desarrollada en escuelas de cinco capitales italianas con una muestra de 4.691 escolares de Educación Primaria y Media, al realizar la distinción de la incidencia del bullying en función de cada una de sus formas o tipos, destacan entre una de ellas la *nominación desagradable sobre el color de piel o la raza*. Aunque en Italia a finales de los noventa existía una baja proporción de estudiantes de origen inmigrante o de *grupos étnico-culturales* diversos, no es nada despreciable que el 6.9% de los escolares de Primaria y el 3.4% de escuela Media manifestaran haber sufrido nominaciones desagradables de carácter racista o xenófobo. A una submuestra del mismo estudio, compuesta por 115 estudiantes de escuela Media (de entre 11 y 13 años) se les pidió que evaluaran mediante una escala tipo Likert la seriedad de cada uno de los ocho tipos de maltrato entre compañeros que ilustraba el cuestionario. Curiosamente el tipo *nominación desagradable por el color de piel o la raza* fue considerado comparativamente con el resto de tipos el menos preocupante. Aquí se hace necesario matizar que en ningún momento se controló en la investigación la variable de pertenencia a distinto grupo cultural de los participantes; si la inmensa mayoría pertenecían al grupo cultural mayoritario, es lógico pensar que del conjunto de tipos de maltrato el que menos preocupase fuera el de carácter racista. Si se hubiera podido comparar la opinión de las y los estudiantes en función de su procedencia cultural, posiblemente los pertenecientes a grupos culturales minoritarios habrían sufrido más el insulto o nominación racista y habrían mostrado más preocupación sobre esta forma de agresión que sus compañeros del grupo cultural mayoritario.

En Escocia, a principios del nuevo siglo, Lloyd y Otead (2001) realizaron un estudio cualitativo utilizando como muestra el siguiente grupo de personas pertenecientes a 12 comunidades escolares distintas: estudiantes gitanos y de otros rasgos culturales diferenciados, todos ellos ambulantes cuyas familias eran feriantes y/o dedicadas al espectáculo itinerante (n=18); padres y madres de los escolares (n=24); trabajadores de apoyo a los ambulantes (n=18); y su profesorado (n=31). Tras analizar la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas concluyeron que tanto escolares gitanos como otros de carácter itinerante en los centros educativos experimentaron frecuentemente *bullying racista* y motes peyorativos, siendo estos



hechos muy a menudo desconocidos por los responsables escolares de sus respectivos centros.

En Irlanda, Collins, McAleavy y Adamson (2004) realizaron una investigación general sobre bullying entre estudiantes de Primaria (1.079 de 6 años) y post-Primaria (1.353 de 9 años). Pese a no ocuparse específicamente del maltrato entre escolares de carácter cultural (racista y/o xenófobo) debemos destacar algunos datos interesantes que su investigación nos ofrece. Collins et al. contemplaron como un tipo o forma específica de maltrato el *insulto o mote por el color de piel o raza diferente*. En Primaria manifestaron haber sido por lo menos alguna vez objeto del mismo el 15.9% de los estudiantes, de los cuales el 3.6% reconocía haberlo sido de forma frecuente. En Primaria se reconocieron como agresores de esta forma el 10.2%, de los cuales el 2.6% manifestaron serlo de forma frecuente. En post-Primaria el 10.2% había sido insultado por su condición diversa al menos en alguna ocasión y el 2.6% frecuentemente, mientras que como agresores frecuentes de esta modalidad se reconocían el 8.4% y el 1.7%. En la discusión de estos resultados las investigadoras comentaron que habían sido sorprendentes los altos índices de insultos racistas registrados, ya que no existía gran *diversidad étnica* en sus muestras. Las responsables del estudio propusieron una posible explicación a este hecho teniendo en cuenta algunas manifestaciones abiertas de carácter cualitativo registradas al respecto, en las que chicos y chicas objeto de esta forma de maltrato atribuían su por qué a su diferente condición religiosa. A nuestro juicio este hecho no invalida en absoluto la prevalencia registrada del insulto racista, pues no solo debería contemplarse como motivo del mismo el diferente color de piel, sino la *diferencia étnico-cultural* en su más amplio sentido: religioso, costumbrista, tradicional, etc.

Algo más cerca en el tiempo Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006) han realizado un estudio comparativo transnacional sobre clima y violencia escolar entre 973 escolares de cuatro centros franceses y española 815 escolares de cinco centros españoles de Educación Secundaria. En dicho estudio se observó que en la victimización por insulto una importante proporción del mismo era de carácter racista. Se registraron también diferencias significativas en la incidencia del insulto racista entre ambos países *a priori* (Francia, 22.1%; España, 7.9%). Sin embargo Blaya et al. hicieron notar que dentro de dichos porcentajes existía un grupo de escolares que aunque manifestaron que la naturaleza de los insultos que habían recibido había sido de carácter racista, previa y paradójicamente, habían respondido negativamente a la

pregunta general de si habían sido objeto de insultos por otros u otras escolares. Al cribarse los casos que respondieron afirmativamente a la cuestión general del insulto que habían manifestado posteriormente la naturaleza racista de los mismos, ya no se detectaron diferencias significativas entre ambos países, aunque en función del género y el país la incidencia variaba (Francia: 27.7% chicas y 27.1% chicos / España: 21.6% chicas y 14.8% chicos). Este hecho, contestar *no* a si somos víctimas de insultos y *sí* al carácter racista de insultos recibidos, pensamos que puede constituir un indicio evidente de una clara distinción en la mente del alumnado de ser objeto de insultos o ser objeto de insultos racistas como fenómenos bien distintos.

Como puede verse en los estudios hasta aquí expuestos, el bullying racista ha sido concebido por la comunidad investigadora como una especial forma del bullying general que toma cuerpo fundamentalmente mediante el insulto o nominación racista (Collins et al., 2004; Fonzi et al., 1999; Lloyd y Otead, 2001; Mooney et al., 1991; Tizard et al., 1988; Whitney y Smith, 1993). Sin embargo el estudio de Blaya et al. (2006), al preguntar paralelamente a las y los escolares sobre si habían sido objeto de insultos o motes (en general, no específicamente racistas) y si habían sido objeto de insultos o motes racistas, muestra resultados que hacen cuestionarse si el insulto o nominación racista es sólo un subtipo del bullying general o es más bien una forma de victimización que es contemplada por el alumnado como algo distinto. Más allá de esta cuestión, en la mayoría de estudios revisados el insulto o nominación racista se confirma como un problema extendido que sufre especialmente parte de las y los escolares por su condición de pertenencia a grupos étnico-culturales minoritarios, aunque también lo sufren puntualmente algunos escolares del grupo mayoritario. A este respecto los estudios de Moran et al. (1993) y Boulton (1995) resultan reveladores: existen diferencias significativas entre distintos grupos étnico-culturales en relación a ser victimizados mediante insultos o nominaciones peyorativas racistas. Merece también especial mención el estudio de Collins et al. (2004), pues sobre sus resultados puede inferirse que más allá del insulto o nominación racista, en función de diferencias en caracteres físicos como el color de piel, este insulto o nominación cobra también una dimensión cultural, en función de diferencias en creencias religiosas, costumbres y tradiciones.

#### 4. El estudio del bullying étnico-cultural

Desde comienzos del siglo XXI la expresión *bullying racista* comienza a usarse en algunos manuales internacionales sobre bullying para referirse a un especial subtipo de maltrato entre iguales con un marcado carácter racista. El subtipo *bullying racista* aparece tratado de forma paralela a otros subtipos, como por ejemplo el *bullying sexual*. Un claro ejemplo de ello puede encontrarse en el manual de Rigby (2002). Para explicar el *bullying racista* Rigby se apoya en la definición de Connolly y Keenan (2000) sobre *agresión racial*: toda acción y conducta que intencionalmente o en otro modo discrimina a alguien, lo hacen sentir no-bienvenido o marginado por su *identidad racial* (pertenencia racial, color de piel, nacionalidad y/o etnia). Por nuestra parte entendíamos el bullying racista o étnico-cultural como todo maltrato entre escolares que parecía tener implícita una motivación surgida de diferencias étnicas y/o culturales, o en la cual había una alegación explícita de motivos étnicos y/o culturales (Rodríguez, Ortega y Monks; 2004). Sin embargo poco se sabía hasta ese momento de las verdaderas dimensiones del fenómeno bullying racista o bullying étnico-cultural, pues aún apenas se había desarrollado investigación específicamente focalizada sobre el mismo. Los postulados teóricos sobre el bullying racista expresados hasta ese momento se apoyaban fundamentalmente en observaciones y resultados de estudios sobre bullying general en función de la variable étnico-cultural de sujeto (p. ej.: el insulto o nominación peyorativa de carácter racista) y de algunos estudios sobre discriminación étnico-cultural. Pero el constructo de nuevo cuño *bullying étnico-cultural* comenzaría a tomar más dimensión gracias al aporte de algunas investigaciones desarrolladas a lo largo de la primera década del nuevo siglo.

Los estudios de Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006), utilizando las expresiones *victimización racista* y *discriminación*, han sido pioneros en el estudio focalizado del maltrato y acoso de carácter étnico-cultural. Verkuyten y Thijs mediante sus estudios en Holanda sobre muestras pluriculturales de escolares han demostrado la existencia de una forma de victimización racista entre iguales más allá del insulto o nominación racista o xenófoba: la exclusión social de forma verbal y directa, de agresor/es a víctima/as, por motivos explícitos de diferencia étnico-cultural. También profundizaron en el estudio de sus efectos sobre la autoestima en contraste con la victimización de orden general (no específicamente cultural. Ver capítulo 2).

En Canadá la investigación de McKenney, Pepler, Craig y Connolly (2006) sigue los pasos de las investigaciones de Verkuyten y Thijs. Así entienden incluido en el

*bullying étnico* cualquier forma de agresión directa como pullas o insultos racistas, referencias despectivas específicamente dirigidas hacia apariencias, alimentos y formas de vestir culturales, y cualquier forma de agresión indirecta tal como la exclusión del grupo de iguales por diferencias étnicas. McKenney et al. utilizan la expresión *bullying/victimización étnica* para delimitar conceptualmente el fenómeno. Estas autoras, con una muestra de 506 estudiantes de 7° a 11° grado en la que controlaron la variable *étnica* (europeo-canadiense 74.9%; asiático-canadienses 9.9%; afrocaribeños-canadienses 3.8%; sudasiático-canadienses 3.8%; latinoamericano-canadienses 1.4%; orientemedio-canadienses 1.0%; otras etnias 5.3%) y la variable *status del inmigrante* (estudiantes nacidos fuera de Canadá o generación 0; de 1ª generación; y de 2ª generación), estudiaron longitudinalmente (un año) la victimización general y la victimización étnica. Concluyeron que no existían diferencias significativas en la prevalencia de la victimización general ni en función del grupo étnico, ni en función del estatus de inmigrante. Sí se observó un efecto del estatus de inmigrante: los estudiantes canadienses de 1ª generación (con padres nacidos en otros países) manifestaron niveles más altos de victimización étnica. El estatus de inmigrante parecía no moderar la relación entre ajuste psicológico (internalización o externalización de dificultades) y victimización étnica. Sin embargo los estudiantes victimizados por su etnia mostraron un año después mayores tasas de internalización y externalización de dificultades.

El insulto o nominación racista, hecho ampliamente documentado en muchos estudios sobre bullying general (Collins et al., 2004; Fonzi et al., 1999; Lloyd y Otead, 2001; Mooney et al., 1991; Tizard et al., 1988; Whitney y Smith, 1993) y específicamente contrastado en algunos estudios sobre victimización étnico-cultural (McKenney et al., 2006; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006) parece la principal forma de agresión y bullying étnico-cultural. A la luz de los estudios sobre victimización étnico-cultural puede afirmarse que existe una segunda forma de agresión y bullying étnico-cultural: la exclusión social directa por motivos étnico-culturales (McKenney et al., 2006; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006). Sin embargo cabe hacerse la pregunta de si existen otros tipos de agresiones entre iguales de carácter racista o xenófobo que produzcan victimización étnico-cultural.

## **5. Posibles causas y factores condicionantes del bullying étnico-cultural**

Los grupos étnico-culturales minoritarios en el seno de sociedades pluriculturales tradicionalmente monoculturales, encuentran en el grupo cultural mayoritario manifestaciones de prejuicio hacia ellos (p. ej.: Álvarez, 2005; Gómez-Berrocal y Moya, 1999; Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Navas et al., 2006), de forma explícita o implícita, en mayor o menor grado. La escuela es un escenario social en el cual se refleja también esta realidad, y en el que si no se reflexiona y se trabaja sobre ello, dicha realidad tiende a reproducirse y a perpetuarse. Existen múltiples estudios en distintos países que evidencian que las y los estudiantes de grupos étnico-culturales mayoritarios desarrollan prejuicios hacia los estudiantes de grupos étnico-culturales minoritarios. En esta línea se inscribe el trabajo de Vettenburg (1999) que revisa las investigaciones realizadas durante los noventa en Bélgica sobre victimización/bullying. Vettenburg destacó el preocupante y extendido hecho de la existencia de actitudes muy intolerantes hacia los escolares de origen inmigrante por parte de los escolares autóctonos.

Si en la comunidad científica existe consenso en que la principal causa de la conducta discriminatoria y racista se encuentra en el prejuicio étnico-cultural (p. ej.: Brown, 2006; Gattino y Miglietta, 2004), siguiendo esta misma lógica cabe pensar que la principal causa del bullying étnico-cultural también se encuentra en dicho prejuicio. Por tanto los agresores tendrían un considerable nivel de prejuicios étnico-culturales, lo que les predispondría a desarrollar conductas discriminatorias, racistas o xenófobas hacia sus compañeros y compañeras percibidos como pertenecientes a otros grupos culturales. Más allá de esta posible causa básica de la violencia entre escolares de carácter racista o xenófobo, tampoco están claros los factores que podrían influir en la aparición y consolidación de dicho fenómeno.

El lugar, entendido éste como zona y entorno social, según las conclusiones de la investigación de Tizard et al. (1988) desarrollada en Londres, sería uno de los factores de los que podría depender el grado de la incidencia del hostigamiento racial que sufren los escolares de minorías étnico-culturales. Unos años más tarde en EE. UU. Soriano et al. (1994) elaborarían un marco teórico comprensivo de dicho fenómeno, en el que plantearon la necesidad de entender la violencia escolar con tintes racistas estrechamente vinculada a factores como la privación socio-cultural, desequilibrios

económicos y situaciones discriminatorias que sufren las minorías étnico-culturales en sociedades dirigidas por un grupo cultural mayoritario. Incluso el investigador Payet, en sus reflexiones sobre el estudio del bullying general en Francia, afirmaba que esta forma de violencia escolar se veía acrecentada a causa del desencuentro del profesorado con los escolares de clases trabajadoras de origen inmigrante y con el aumento de la segregación racial (citado en Fabre-Cornali, Emin y Pain, 1999). De estas observaciones y conclusiones con distintos orígenes se desprende que el contexto (entendido como composición étnico-cultural de la sociedad), los tipos de relaciones sociales interculturales, y los desequilibrios económicos y privación socio-educativa, constituirían un conjunto de factores interrelacionados de orden social influyentes en la prevalencia de la victimización étnico-cultural.

Se podría afirmar que existe una cierta tendencia de los y las escolares que viven en comunidades educativas pluriculturales a asociarse de forma preferente a chicos y chicas de su propio grupo cultural (Tajfel, 1981, 1982). Hanish y Guerra (2000) afirman que cuando hay un grupo étnico o cultural que se percibe en minoría respecto de otro mayoritario, es probable que la minoría se agrupe y se coloque en una posición de mayor riesgo de victimización. Esta hipótesis parece corroborarse en gran medida con los resultados del propio estudio de Hanish y Guerra (2000) y de otros estudios como el de Strohmeier y Spiel (2003) y el de Juvonen et al. (2006). Estudiando una muestra de escolares de diversa procedencia étnico-cultural, Strohmeier y Spiel (2003) observaron: que las y los *turcos/kurdos* tenían menor número de amigos en clase, manifestaron mayores niveles de soledad en la escuela y eran menos aceptados por sus iguales que sus compañeros *austriacos* y *yugoslavos*; y que los patrones de amistad de las y los nativos diferían considerablemente de los de las chicas y chicos inmigrantes. Por su parte Juvonen et al. (2006) observaron que los escolares de grupos étnico-culturales minoritarios: se sentían más seguros, menos agredidos por los iguales, menos en soledad y mostraban mayor autosuficiencia cuanto más diversidad cultural existía en su contexto de aula y escuela; y por el contrario se sentían más inseguros, vulnerables, en soledad e impotentes cuanto menor era el grado de diversidad, cuando el grupo cultural mayoritario crecía y las minorías decrecían.

## **6. El carácter étnico-cultural de la victimización entre iguales**

En el estudio de los malos tratos étnico-culturales entre iguales es importante prestar atención a los aspectos subjetivos de la víctima. Se han recogido evidencias de

que la interpretación de las causas o motivos de la victimización pueden estar sujetos a cuestiones tales como entre quiénes acontecen los fenómenos de violencia, tanto en sus matices intragrupo como intergrupo. Cuando la agresión proviene del igual, no sólo de edad, sino también del mismo grupo cultural, parece que no se realizan atribuciones de la víctima a causa de la diferencia étnico-cultural; pero cuando proviene del igual de un grupo o subgrupo cultural distinto parece que sí emerge la atribución racista, xenófoba o segregacionista (p. ej.: Eslea y Mukhtar, 2000; Mellor, 1999; Siann et al., 1994).

El trabajo de Eslea y Mukhtar (2000) ilustra cómo aunque el *bullying racista* es ejercido esencialmente por alumnado del grupo cultural mayoritario sobre alumnado de grupos culturales minoritarios, también se puede manifestar en sentido inverso, incluso entre alumnado de distintos grupos culturales minoritarios. Como puede observarse esta descripción del bullying racista lo sitúa en el plano de las relaciones interculturales (inter-grupos culturales). Pero un hallazgo curioso del estudio de Eslea y Mukhtar nos ha hecho replantearnos el ámbito de manifestación de este fenómeno: algunos estudiantes hindúes manifestaron haber sido maltratados por sus iguales de su propia cultura por pertenecer a otra casta distinta (aludiendo a diferencias en hábitos, costumbres, vestimenta, divinidades, etc.). Teniendo en cuenta este hecho postulamos que el bullying racista y xenófobo también puede manifestarse en el plano de las relaciones intraculturales o subculturales, ya que las grandes culturas suelen estructurarse internamente en subculturas, que en algunas ocasiones pueden implicar incluso un orden jerárquico (p. ej.: el sistema de castas hindú). Todo ello nos conduce a pensar que en las diferencias culturales, tanto interculturales como intraculturales o subculturales, acontece un tipo específico de malos tratos, sobre todo verbales, pero también relacionales y siempre psicológicos y dañinos que se justifican en el cruel factor de discriminación por razones de origen cultural.

En las investigaciones de Siann et al. (1994) y de Blaya et al. (2006) se observó que cuando se les preguntó a las y los escolares de forma paralela sobre si habían sido objeto de bullying general (no específicamente étnico-cultural) y sobre si habían sido objeto de bullying racista, una considerable proporción respondió no haber sido victimizado por bullying general, y sin embargo si haber sido victimizado por bullying racista. Pensamos que este hecho encuentra en buena medida explicación mediante la hipótesis explicativa que en su momento plantearon Siann et al. (1994): a nivel individual (subjetivo) se dibuja una distinción clara entre maltrato (o bullying personal) y racismo (o bullying étnico-cultural).

Respecto al objeto de la agresión racista y xenófoba entre escolares Siann et al. (1994) afirmaban que este tipo de conducta va especialmente dirigida a la identidad cultural de la víctima y no necesariamente a su sensibilidad individual. Sin embargo Mooney et al. (1991) focalizando sobre el *insulto racista* pensaban que este tipo de conducta agresiva estaba dirigida tanto a la persona, como a su familia y comunidad.

Saber si las formas de victimización específicamente racistas y xenófobas son más, menos o igualmente dañinas que las formas de victimización basadas en otras características personales no étnico-culturales es un reto al que la investigación no ha dado suficiente respuesta. Años después de que Eslea y Mukhtar (2000) se preguntaran sobre ello, O'Brien (2007) mediante su estudio intentaría dar una respuesta. Según los resultados cosechados por O'Brien, no se podía concluir que la victimización étnico-cultural fuera significativamente peor que la basada en características personales de la víctima.

Hasta aquí se ha presentado una revisión de estudios sobre bullying y victimización étnico-cultural. Esta revisión, junto con las desarrolladas en los capítulos primero y segundo, nos permitió fijar algunas cuestiones para someter a estudio. Los siguientes capítulos se dedican a la presentación de nuestra investigación.



Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

**Capítulo IV – Metodología**

Capítulo V – Resultados

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

# CAPÍTULO IV

En este capítulo comenzaremos por presentar los objetivos generales y objetivos específicos que han guiado la investigación, así como las hipótesis sometidas a estudio. Después se describen los participantes y planteamientos metodológicos que han sustentado el diseño de la investigación. Por último se exponen los datos descriptivos básicos de la muestra total de estudiantes partícipes, desglosada por países: la muestra española (principal) y la muestra inglesa (complementaria).

## **1. Objetivos generales**

El presente estudio tiene como objetivos generales:

- 1) Estudiar los distintos tipos de victimización personal que se producen entre escolares, prestando atención a la variable cultural de las víctimas que la sufren en busca del posible carácter étnico-cultural (racista y/o xenófobo) de los mismos.
- 2) Partiendo de la integración del conocimiento sobre la discriminación y el bullying, estudiar posibles tipos de victimización étnico-cultural (racista y/o xenófoba) que podrían estar aconteciendo entre escolares, en orden a avanzar en la consolidación del constructo bullying étnico-cultural.
- 3) Profundizar en el conocimiento de los factores y efectos asociados a la victimización étnico-cultural que podrían ser estratégicos para su prevención y paliación.

## **2. Objetivos específicos e hipótesis**

De los objetivos generales se desprenden los objetivos específicos que seguidamente se explicitan. Integradamente se exponen también las hipótesis sometidas a estudio. Estas hipótesis han sido formuladas tomando como referencia el estado científico de cada cuestión, revisado en el marco teórico. Tanto los objetivos específicos como las hipótesis se presentan incluidos en tres ámbitos de interés del estudio: victimización personal y victimización cultural; el efecto del grupo cultural; y victimización, autoestima y estatus sociométrico.

## **2.1. Sobre victimización personal y victimización cultural**

Objetivo 1: Conocer la prevalencia de la victimización entre escolares tanto personal como cultural, así como de sus diferentes tipos (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta).

Objetivo 2: En el alumnado que sufre victimización personal y/o cultural, conocer por cada uno de sus tipos: la frecuencia con que sufren las agresiones; quiénes fueron sus agresores (número y género); cómo se han sentido; la atribución que hacen de las causas; y cómo respondieron conductualmente ante estos hechos.

Objetivo 3: Estudiar en cada tipo de victimización (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta), tanto de orden general (personal) como específicamente cultural, la valoración que el alumnado hace sobre este tipo de fenómenos.

Objetivo 4: Estudiar comparativamente la valoración del alumnado sobre cada uno de los tipos de victimización personal respecto a cada uno de sus homólogos de victimización cultural: verbal *vs.* verbal cultural; relacional directa *vs.* relacional directa cultural; y relacional indirecta *vs.* relacional indirecta cultural.

Objetivo 5: Conocer si cada uno de los tipos de agresión cultural genera en sus víctimas sentimientos más negativos que cada uno de sus homólogos de carácter personal.

## **2.2. Sobre el efecto del grupo cultural**

**Hipótesis 1:** La victimización personal afectará por igual al alumnado de distintos grupos culturales (objetivo 6).

Objetivo 6: Conocer la prevalencia de la victimización personal, así como de sus distintos tipos (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta), en función del grupo cultural del alumnado.

**Hipótesis 2:** La victimización cultural afectará significativamente más al alumnado de minorías culturales que al de la mayoría cultural (objetivo 7).

Objetivo 7: Conocer la prevalencia de la victimización cultural, así como de sus distintos tipos (verbal, relacional directa y relacional indirecta), en función del grupo cultural del alumnado.

**Hipótesis 3:** La victimización cultural será valorada más negativamente por el alumnado de minorías culturales que por el alumnado de la mayoría cultural (objetivo 8).

Objetivo 8: Conocer la valoración del alumnado sobre cada uno de los tipos de victimización cultural (verbal, relacional directa y relacional indirecta) en función del grupo cultural.

Objetivo 9: Estudiar la frecuencia de cada tipo de victimización personal y victimización cultural en función del grupo cultural del alumnado.

Objetivo 10: Conocer si influye el grupo cultural de la víctima en su respuesta a cada uno de los tipos de victimización personales y culturales que experimenta: cómo se han sentido; la atribución que hacen de las causas; y cómo respondieron conductualmente ante estos hechos.

### **2.3. Sobre victimización, autoestima y estatus sociométrico**

Objetivo 11: Descubrir si existe relación entre victimización (personal y/o cultural) y estatus sociométrico en la red de los iguales.

**Hipótesis 4:** La alta autoestima cultural predice un mejor ajuste psicológico y social del sujeto, y viceversa (objetivos 12 y 13).

Objetivo 12: Conocer las posibles correlaciones entre niveles de autoestima (personal y cultural) y distintas medidas sociométricas en la red de los iguales.

Objetivo 13: Descubrir que tipo de relación existe entre nivel de autoestima personal y nivel de autoestima cultural.

**Hipótesis 5:** La autoestima personal baja predice la victimización personal, pero no la victimización cultural (objetivos 14 y 15).

**Hipótesis 6:** La autoestima cultural baja predice la victimización cultural, pero no la victimización personal (objetivos 14 y 15).

Objetivo 14: Examinar el posible efecto del tipo de víctima (personal y/o cultural) sobre la autoestima (personal y/o cultural).

Objetivo 15: Detectar las posibles correlaciones entre frecuencia de victimización (personal y/o cultural) y autoestima (personal y/o cultural).

Objetivo 16: Analizar los posibles efectos de distintas variables de sujeto (país, grupo cultural y género) sobre las valoraciones de cada tipo de victimización personal y cultural.

Objetivo 17: Estudiar comparativamente cada uno de los tipos de victimización, tanto personales como culturales, en función del país (España vs. Inglaterra): la experimentación de las agresiones; quién son los agresores; cómo se han sentido; la atribución que hacen de las causas; y cómo respondieron conductualmente ante estos hechos.

### **3. Participantes**

#### **3.1. Descripción de la población**

La población de partida para la extracción de la muestra no es única. Se partió de dos poblaciones bien diferenciadas. De la primera de las poblaciones (española) se obtuvo una muestra bajo unos criterios que posibilitaron un mejor acercamiento al objeto fundamental del estudio. De la población segunda (inglesa) se extrajo otra muestra con la finalidad de procurar datos para el complemento y contraste transnacional de los resultados que arroja la muestra principal.

##### Población principal

Una de las variables de sujeto fundamental en el estudio y que también es clave para la definición de la población y la muestra principal, la *procedencia o pertenencia a un grupo étnico-cultural*, no se recoge en un sentido pleno en las estadísticas institucionales de alumnado matriculado en educación obligatoria. No existe conocimiento real del alumnado matriculado en España en función de la diversidad étnico-cultural pues se entiende que en alguna medida el control de esta variable podría vulnerar los derechos de la persona. No se pudo conocer el número total de alumnado foráneo o hijos e hijas de inmigrantes ya nacidos en nuestro país que mantienen identidades culturales socialmente emergentes (p. ej.: magrebíes, latinoamericanos, etc.), ni tampoco el número exacto de escolares de otros grupos étnico-culturales minoritarios autóctonos desde hace siglos (p. ej.: el pueblo gitano). Los únicos datos que se recogen en las estadísticas oficiales cuantifican solo el alumnado de nuevo ingreso de origen inmigrante por curso académico. Mediante un avance estadístico del curso 2003-2004 publicado por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2004) tuvimos conocimiento de algunos datos sobre matriculación de alumnado en la provincia de Córdoba que a continuación se presentan de forma sintética:

	Alumnado Total	Alumnado en C. Público	Alumnado en C. Privado	Inmigrantes nuevo ingreso Total	Inmigrantes nuevo ingreso en C. Público	Inmigrantes nuevo ingreso en C. Privado
<b>E. Primaria</b>	53.709	41.604	12.645	677	556	161
<b>E. S. O.</b>	41.462	31.715	9.747	469	400	69

Tabla 1. Datos extraídos del informe “*Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2003-2004. Datos avances*” (Unidad Estadística-Consejería de Educación-Junta de Andalucía, 2004).

En base a estos datos pudimos calcular en que proporción los centros públicos y privados de E. Primaria y de E. S. O. de la provincia de Córdoba absorbían el alumnado inmigrante de nuevo ingreso. En E. Primaria el 82.1% del alumnado inmigrante era recogido por centros públicos, frente al 17.9% que estaba matriculado en centros privados. En E. S. O. el 85.3% del alumnado inmigrante se matriculaba en centros públicos, frente al 14.7% que lo hacía en centros privados. En conclusión, algo más de cuatro quintos del total del alumnado inmigrante de nuevo ingreso eran asumidos por centros públicos. Esta observación nos hizo ser conscientes de que en los centros privados sería muy difícil encontrar suficiente representatividad del alumnado de grupos culturales minoritarios, por lo que nuestra atención se focalizó en los centros públicos.

La población principal del estudio quedó finalmente definida en los siguientes términos: escolares de centros públicos de la capital cordobesa matriculados en 6º de E. P., 2º de E. S. O. y 4º de E. S. O. en el curso académico 2003-2004. Los datos estadísticos de esta población fueron solicitados a principios de 2004 a la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba. En una entrevista con el responsable de la unidad de estadística de dicha Delegación tuvimos acceso a los mismos. En la siguiente tabla se presentan estos datos básicos de la población principal del estudio:

<b>Población principal</b>		
Alumnado de centros públicos de Córdoba capital		
6º de E. P.	2º de E. S. O.	4º de E. S. O.
2.377	2.525	2.097
<b>Total (6º de E. P. + 2º de E. S. O. + 4º de E. S. O.) = 6.999</b>		

Tabla 2. *Población principal.*

### Población complementaria

La segunda población está compuesta por el conjunto de alumnado matriculado durante el curso 2002-2003 de Londres (Inglaterra) en cursos y niveles educativos

homólogos a los de la población principal cordobesa (alumnado de 6º de E. P., 2º de E. S. O. y 4º de E. S. O.).

### **3.2. Obtención de la muestra**

#### Muestra principal (n<sup>1</sup>)

La muestra de escolares españoles de la ciudad de Córdoba (n<sup>1</sup>) fue estimada y fijada siguiendo los criterios selectivos jerárquicos que a continuación se presentan:

- 1) Tabla estadística para la determinación de una muestra sacada de una población finita de Arkin y Colton [Cea D`Ancona, 1996; Sierra, 2001, p. 233 (ver apéndice 2)]. Para una población finita de 7.000 sujetos, con un margen de confianza del 99,7 % y un margen de error del  $\pm 5$  %, la muestra se compondría de 798 individuos, número mínimo fijado para la representatividad.
- 2) Las y los estudiantes que conformen la muestra serán seleccionados de centros educativos públicos de Primaria y Secundaria Obligatoria que tengan, estimativamente, un porcentaje de alumnado inmigrante matriculado no inferior a la media andaluza (3,1%) y no superior a la media española (5,7%) del curso 2003/2004 para enseñanzas no universitarias (MEC, 2004).
- 3) Formaran parte de la muestra la totalidad de las y los estudiantes de los distintos grupos existentes (grupos naturales) de 6º curso de Educación Primaria y de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de cada uno de los centros que cumplan el criterio segundo.

Como puede observarse el primer criterio de estimación muestral es de carácter probabilístico, mientras que el segundo y el tercer criterio responden a necesidades que imponen el objeto y algunas variables del estudio (p. ej.: garantizar una presencia suficiente de sujetos de minorías étnico-culturales para evaluar el posible *bullying* de carácter cultural; la participación de las y los estudiantes de grupos naturales al completo es necesaria para medir variables sociométricas; etc.). La muestra de escolares de Córdoba quedó así fijada en 863 chicos y chicas.

#### Muestra complementaria (n<sup>2</sup>)

Para seleccionar la segunda muestra (n<sup>2</sup>), entre la población inglesa anteriormente definida, se siguieron tres criterios: conseguir como mínimo de 300 participantes; seleccionados de centros educativos cuyas proporciones de diversidad étnico-cultural (grupo cultural mayoritario vs. grupos culturales minoritarios) sean similares a las de la

media de los centros educativos de la capital inglesa; y formarán parte de la muestra la totalidad de los individuos de los grupos educativos naturales existentes en cada centro partícipe. La muestra londinense quedó así fijada en 322 escolares.

Muestra total ( $N = n^1 + n^2$ )

La muestra total del presente estudio ( $N = 1.185$ ) se conformó por 863 escolares de centros educativos cordobeses (España) y 322 escolares de centros londinenses (Inglaterra).

$n^1 = 863$ escolares (España)	$n^1 + n^2 = N = 1.185$ escolares (España e Inglaterra)
$n^2 = 322$ escolares (Inglaterra)	

Tabla 3. *Muestra total del estudio.*

#### 4. Diseño

En orden a alcanzar los objetivos generales y los específicos de la presente investigación, en el ámbito de la violencia entre escolares, se impone una metodología cuantitativa. No obstante en algunos de los instrumentos utilizados se contemplan algunas preguntas destinadas a recoger información cualitativa.

El tipo de diseño de investigación es *seccional* o *transversal* con un doble carácter: *descriptivo* (p. ej.: conocer la prevalencia de la victimización cultural); y *explicativo* (Cea D`Ancona, 1996) o *correlacional/causal* (Hernández, Fernández y Baptista, 1998) (p. ej.: comprobar si existe correlación entre la frecuencia de la victimización cultural y la autoestima cultural).

##### 4.1. Instrumento

Se optó por desarrollar una batería auto-informe compuesta por distintos cuestionarios como instrumento básico de la investigación. El uso de esta batería de cuestionarios permitía la aproximación a distintos objetos de estudio: hechos relativos al dominio personal, al ambiente y al comportamiento de los participantes; opiniones, actitudes y sentimientos; y cogniciones (Sierra, 2001).

De la batería auto-informe se elaboraron dos versiones definitivas, una en español (ver apéndice 3) y otra en inglés (ver apéndice 4). Esta batería fue presentada al Comité Ético de la Universidad de Kingston. Dicho comité emitió un informe favorable sobre la



batería, autorizando su uso sobre muestras de escolares. A continuación se describe cada uno de los distintos cuestionarios que componían la batería auto-informe.

#### **4.1.1. Cuestionario “Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares” de Rodríguez, Monks y Ortega**

##### Diseño y validez del cuestionario

Para la elaboración de este cuestionario supuso un especial referente la revisión de algunos cuestionarios de Olweus (1986, 1993) y de Verkuyten y Thijs (2001):

- El *Olweus Bully/Victim Questionnaire*, en sus versiones de 1983 y de 1991: Mediante este cuestionario auto-informe se han desarrollado los principales estudios nacionales pioneros sobre bullying (Noruega: Olweus, 1986, 1993, 1996, 1999b – Finlandia: Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982; Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, 1988). También se han desarrollado muchas adaptaciones de este cuestionario que han sido utilizadas por grandes estudios en otros países (p. ej.: España: Ortega y Mora-Merchán, 1998, 2000a, 2000b; Defensor del Pueblo, 2000, 2007 – Inglaterra: Whitney y Smith, 1993 – Escocia: Mellor, 1999 – Italia: Fonzi et al., 1999 – Alemania: Scheithauer, Hayer, Petermann y Jungert, 2006). En la actualidad sigue siendo la referencia instrumental y metodológica más sólida para el estudio del bullying en el plano internacional. El cuestionario de Olweus junto con las adaptaciones españolas de Ortega y Mora-Merchán (1998, 2000b) han supuesto un referente inspirador en la construcción de nuestro cuestionario en lo concerniente a la concreción de las variables fundamentales para el estudio de la experiencia de victimización.
- El cuestionario sobre *discriminación étnica* de Verkuyten y Thijs (2001): Su forma de presentar al encuestado los dos tipos de victimización étnico-cultural que aborda (nominación racista y exclusión social directa por motivos étnico-culturales), comenzando por dos pequeñas narraciones descriptivas de ambos sucesos, y siguiendo con una serie de preguntas relacionadas con cada narración, nos pareció la mejor forma de contextualizar al alumnado sobre las cuestiones que queríamos preguntarles. Siguiendo este formato no era necesario usar etiquetas sofisticadas, que podrían o no entender, para preguntarles sobre la victimización cultural.

El instrumento *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* es un cuestionario puro (Sierra, 2001). Desde su primera versión contempla una parte concerniente al registro de las variables de sujeto, y otra más extensa, sobre variables de contenido. En la parte de variables de sujeto se incluyeron preguntas respecto a la edad, nombre del centro educativo, el curso, el grupo, el género y la pertenencia a grupo étnico-cultural. La parte de variables de contenido incluía un listado breve de preguntas que se repetía de idéntico modo en función de distintas formas de victimización. Las preguntas sobre contenido eran referentes a la experimentación, valoraciones morales, identificación de los agresores/as por número y género, atribución de razones de haber sido victimizado/a, la respuesta conductual ante estos hechos, etc.

Las distintas formas de victimización contempladas surgieron del cruce de dos importantes aspectos: el carácter de la victimización (personal o cultural) y los tipos de victimización (física, verbal, relacional directa o relacional indirecta). Así se consolidaron las siete distintas formas de victimización que se contemplarían en el cuestionario: física personal, verbal personal, relacional directa personal, relacional indirecta personal, verbal cultural, relacional directa cultural, y relacional indirecta cultural. Desestimamos incluir en el cuestionario la posible forma *física cultural* pues en la revisión teórica no se encontraron indicios de su existencia y las víctimas de discriminación parecía que juzgaban su carácter racista o xenófobo en base a elementos predominantemente verbales y relacionales, y no físicos.

Sobre cada una de las siete formas de victimización se elaboró una historia narrativa ilustrativa de la misma (a modo de introducción) que era seguida por un listado de preguntas alusivas a lo que sucedía (variables de contenido). Esta estructura se repetía de modo paralelo para cada una de las formas de victimización a lo largo de todo el cuestionario.

En el proceso de concreción del cuestionario participaron un conjunto de expertos: Profesoras Doctoras Universitarias; Profesores veteranos de Primaria y Secundaria; y Profesorado novel con una formación inicial y continua actualizada. Las expertas universitarias fueron las doctoras Rosario Ortega (Universidad de Córdoba) y Claire Monks (por entonces de Kingston University) que cuentan con una dilatada experiencia investigadora sobre violencia escolar. Los docentes de enseñanzas obligatorias fueron seleccionados por su larga experiencia en el servicio educativo y el desempeño de cargos directivos, siendo los participantes Juan Reyes de E. Primaria en el C. E. I. P. Abderramán, y Guzmán Antonio Muñoz de E. Secundaria Obligatoria en el I. E. S. El

Tablero, ambos funcionarios públicos en Córdoba capital. Como docentes jóvenes participaron Eva Romera (titulada en Psicopedagogía) y Francisco Córdoba (titulado en Psicología), ambos doctorandos en Psicología Evolutiva y de la Educación con Diploma de Estudios Avanzados.

A las y los expertos se les facilitaron tres versiones iniciales del cuestionario, con las mismas preguntas pero ordenadas en función de diferentes criterios, para que eligieran el formato más apropiado para las y los escolares. Mediante los informes escritos recabados de las y los expertos y algunas entrevistas con ellos, se tomó la decisión de trabajar sobre la versión que parecía que facilitaría al alumnado la comprensión de las preguntas y su respuesta. Sobre esta versión también se propusieron reformulaciones de algunas preguntas e historias que fueron introducidos. Estos cambios se orientaron a evitar sesgos de condicionamiento al encuestado en la respuesta y a facilitar la identificación del alumnado con cada situación de victimización descrita.

Puesto que las variables de contenido eran muy sencillas y se formulaban cada una mediante una pregunta directa, sin necesidad de conjugar diversos ítems ni de utilizar escalas complejas, no fue necesario realizar ningún análisis factorial para reducir el número de ítems, ni realizar pruebas de confiabilidad (tipo *Alfa de Cronbach*). Las evidencias para la *validez* de cada una de las variables medidas, relacionadas tanto con el *contenido* como con el *constructo* (Hernández et al., 1998), se fueron obteniendo a lo largo del proceso de elaboración del cuestionario bajo la tutela y orientaciones de las doctoras Ortega y Monks.

#### Aplicación piloto

Cuando se tuvo confeccionada una versión avanzada del cuestionario, se realizó un pilotaje del instrumento sobre una reducida muestra de 40 estudiantes (20 estudiantes de 6º de E. Primaria y 20 estudiantes de 2º de E. S. O.). El pilotaje tuvo una doble finalidad: comprobar si el cuestionario era comprensible y adaptado al lenguaje de la muestra pretendida; y recabar evidencias de la confiabilidad del instrumento.

El pilotaje se compuso de dos momentos diferenciados: test y re-test (pasada una semana, sobre la misma muestra). Posteriormente se realizó un estudio comparativo-correlacional de los datos recabados en el test y en el re-test. Las notas de campo tomadas durante el test y el re-test no aportaron evidencias de dificultad en ninguno de los ítems. El análisis de contraste de los datos del test y del re-test deparó altas correlaciones para cada uno de los ítems. Por todo ello no se realizaron más cambios en el cuestionario.

### Cuestionario definitivo y variables

El cuestionario estaba introducido por un breve texto en el que se rogaba la participación, dejando clara la voluntariedad de la misma y las garantías de anonimato. Como ítems de sujeto se contemplaron los siguientes: colegio o instituto; curso; grupo; edad; género; y grupo de referencia o procedencia étnico-cultural (variables de sujeto).

La variable étnico-cultural ha tenido un tratamiento singular, pues debíamos tener mucho cuidado en su formulación para no introducirla como posible elemento de discriminación y/o segregador entre compañeros y compañeras. De tal modo se optó por la siguiente formulación de su ítem para hacer su comprensión más fácil y menos controvertida: *rodea con un círculo para responder entre a) africano; b) asiático; c) sudamericano; d) gitano; e) payo; f) otros (escríbelo tú mismo).*

Las variables de contenido se registraban a lo largo de las siete páginas sucesivas. Cada una de estas páginas estaba dedicada a preguntar sobre una forma de victimización: cuatro personales (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta); y tres culturales (verbal cultural, relacional directa cultural y relacional indirecta cultural). Cada una de estas páginas estaba introducida por una pequeña historia narrativa ilustrativa de la forma de victimización sobre la que a continuación se preguntaba. Aquí se presentan dos de esas historias a modo de ejemplo, una referente a la victimización verbal personal, y otra a su homóloga de carácter étnico-cultural. Como puede observarse solo se diferencian en el motivo o justificación del fenómeno: mientras que en una es genérico o personal, en la otra se apoya claramente sobre el aspecto diferencial étnico-cultural.

#### ***Historia 2:***

*Dos estudiantes no se llevan bien. Uno de ellos siempre está pensando un nuevo mote para el otro o alguna forma de insultarlo. Aunque el otro nunca hace nada que pueda ofenderle, el primero le dice insultos y le pone motes que le ofenden. También lo amenaza frecuentemente.*

#### ***Historia 5:***

*Dos estudiantes no se llevan bien. Proceden de diferente cultura y tienen diferente color de piel. Uno de ellos siempre está pensando un nuevo mote para el otro o alguna forma de insultarlo. Aunque el otro nunca hace nada que pueda ofenderle, el primero le dice insultos y le pone motes que le ofenden por su diferente color de piel, su cultura o religión. También lo amenaza frecuentemente.*

Estos mismos modelos de encabezado se utilizaron también para ilustrar e introducir los ítems de la victimización relacional directa personal frente a la étnico-cultural, y a la relacional indirecta personal frente a la étnico-cultural.

En cada una de las siete páginas sobre cada forma de victimización, aparecían las mismas preguntas (siete ítems). A continuación se presenta estas preguntas agrupadas por dimensiones exploratorias de interés:

- De valoración de la victimización: *¿Qué piensas sobre esto?* Se respondía mediante una valoración escalar tipo Likert (de 1=*muy mal* a 5=*muy bien*).
- De experimentación de la victimización: a) *¿Te ha sucedido a ti?* Se respondía mediante respuesta de opción dicotómica (Sí/No); b) *¿Con qué frecuencia te ha ocurrido?* Se respondía mediante una estimación escalar tipo Likert (de *rara vez*=1 a *constantemente*=4); c) *¿Quién te ha agredido era...* Se respondía eligiendo una categoría dentro de un exhaustivo menú de cinco opciones que combinaban la variable género y la variable número del agresor/es o agresora/as.
- De respuesta ante la victimización: a) *¿Cómo te has sentido?* Se respondía mediante una valoración escalar tipo Likert (de 1=*normal o indiferente* a 5=*enfadado*); b) *¿Por qué crees que te ha ocurrido?* Se respondía por escrito de forma abierta; c) *¿Qué hiciste?* Se respondía por escrito de forma abierta.

Estos siete ítems genéricos, por cada una de las siete formas de victimización propuestas, dieron origen a un total de 49 ítems de contenido. Cada uno de estos ítems solo admitía una respuesta, ya fuera cerrada o abierta.

#### **4.1.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)**

Esta escala es una de las más utilizadas a nivel mundial para medir el grado de satisfacción que una persona consigo misma. Está formada por 10 ítems, la mitad formulados en positivo y la otra mitad en negativo para evitar la tendencia a la uniformidad y continuidad en las respuestas del sujeto que responde. Cada uno de los ítems se valora mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos.

Hay múltiples investigaciones que coinciden en destacar la aplicabilidad de la escala de Rosenberg en distintos contextos nacionales y mediante distintos idiomas sin perder sus características psicométricas (p. ej.: Baños y Guillén, 2000; Curbow y Somerfield, 1991; Kaplan y Pokorny, 1969; Martín-Albó, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Olaya, Tarragona, Osa y Ezpeleta, 2008; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004).

Esta escala ha sido traducida, validada y usada en diversos estudios sobre población española de distintas edades, desde niños y adolescentes (Olaya et al., 2008; Vázquez et al., 2004; entre otros) hasta adultos (Baños y Guillén, 2000; Echeburúa, 1995; Martín-Albó et al., 2007; Vázquez et al., 2004; entre otros).

Para la presente investigación utilizamos como referente las escalas de Rosenberg traducidas y validadas en español de las que disponíamos en ese momento (Baños y Guillén, 2000; Echeburúa, 1995), sobre las cuales se realizaron ligeras adaptaciones de los ítems para facilitar su comprensión y la respuesta a los mismos por parte de las y los escolares participes (versión final en apéndice 3). El uso de la escala de Rosenberg sirvió para tomar medida de la variable *autoestima personal* en nuestro estudio. El coeficiente *Alfa de Cronbach* registrado en esta escala para la muestra total del estudio fue de 0.72, por lo que la confiabilidad de la misma es aceptable.

#### **4.1.3. Escala de Autoestima Colectiva de Luhtanen y Crocker (1992): *Subescala privada***

Luhtanen y Crocker (1992) concebían que tanto la autoestima personal como la autoestima colectiva eran dos aspectos diferentes que formaban parte del autoconcepto. Para estudiar la autoestima colectiva paralelamente a como se estudiaba hasta ese momento la autoestima personal, Luhtanen y Crocker elaboraron la Collective Self-Esteem Scale (CSE). Esta escala contemplaba 16 ítems escalares, la mitad formulados en positivo y la otra mitad en negativo para evitar la aquiescencia, agrupados en cuatro dimensiones (subescalas, cada una de ellas compuesta por cuatro ítems): *miembro, privada, pública e identidad*. Dentro de la CSE, la medida de su *subescala privada* permite conocer diferencias individuales en la extensión en la cual las personas valoran una identidad colectiva positiva. La subescala privada consta de cuatro ítems que son “el equivalente a nivel de grupo de la autoestima personal global” (Crocker y Luhtanen, 1990, p. 62). Los cuatro ítems de esta subescala son los siguientes ítems: “lamento a menudo ser miembro del grupo social al que pertenezco; en general me alegro de ser un miembro del grupo social al que pertenezco; total, yo a menudo siento que el grupo social al que pertenezco no tiene valor; me siento bien en el grupo social al que pertenezco”.

La subescala privada tenía unas propiedades psicométricas muy similares a las de la CSE de origen (Luhtanen y Crocker, 1992) por lo que distintas investigaciones, especialmente algunas que han tenido como muestra escolares, han usado dicha

subescala para medir la autoestima cultural en vez de usar toda la CSE completa (p. ej.: Verkuyten y Nekuee, 2001; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006). El uso de la subescala privada del CSE permite simplificar el cuestionario (reduce el número de ítems de 16 a 4) y elimina un conjunto de ítems de difícil comprensión para escolares.

Atendiendo a las razones hasta aquí expuestas, para el presente estudio se decidió el uso adaptado de la subescala privada del CSE, formulado en los siguientes cuatro ítems (tipo Likert, 1-5): *lamento a menudo pertenecer a la raza, a la religión o al grupo cultural al que lo hago; en general, me alegro de ser un miembro del grupo social al que pertenezco por mi raza, religión o cultura; total, yo a menudo siento que el grupo social al que pertenezco por mi raza, religión o cultura no tiene valor; me siento bien en el grupo social al que pertenezco por mi raza, religión o cultura*. El coeficiente *Alfa de Cronbach* registrado en esta escala para la muestra total del estudio fue de 0.73, por lo que la confiabilidad de la misma es aceptable.

#### **4.1.4. “Cuestionario Sociométrico de Redes y Atribuciones entre Escolares” de Rodríguez y Mora-Merchán**

El cuestionario sociométrico empleado en el presente estudio fue diseñado para recabar datos sobre los que discriminar perfiles sociométricos en unas dimensiones de interés: amistad, estudios, diversión, deportes y prosocialidad. En el se distinguen dos agrupamientos de ítems: referentes a variables de sujeto; y referentes a variables de contenido.

Este cuestionario no es anónimo. Está encabezado por unos ítems de sujeto: nombre y apellidos, centro educativo, curso, grupo, edad y sexo. Seguidamente en él puede leerse: *Responde siempre a quién elegirías tú en cada caso, solo de entre tus compañeros/as de clase. Intenta no hablar con nadie, lee y responde*. Como puede deducirse de esta leyenda, la unidad de análisis de los datos recabados mediante este cuestionario es el grupo-clase de cada alumno o alumna.

Los ítems de carácter sociométrico son diez (variables de contenido). Estos diez ítems se presentan en cinco parejas, respondiendo cada una de ellas a cada dimensión de interés anteriormente presentada. De tal modo, en la dimensión de *amistad* se pregunta: ¿Quiénes son tus mejores amigos o amigas? y ¿Con quiénes te llevas peor o mal? Respecto a los *estudios* se pregunta: ¿Quiénes son los mejores estudiantes? y ¿Quiénes son los peores estudiantes? En cuanto a la *diversión* se pregunta: ¿Quiénes son los más divertidos? y ¿Quiénes son los más aburridos? Sobre *deporte* se pregunta: ¿Quiénes son

los mejores deportistas? y ¿Quiénes son los peores deportistas? Respecto a *prosocialidad* se pregunta: ¿Quiénes son que más ayudan a los demás? y ¿Quiénes son los que menos ayudan a los demás?

## **4.2. Procedimiento**

### **4.2.1. Administración de la batería auto-informe**

La administración de la batería auto-informe al alumnado en cada país (España e Inglaterra) y la codificación en la base de datos fue responsabilidad de personas distintas, siguiendo los mismos pasos. Mientras que la recogida y codificación de datos en los centros educativos londinenses fue responsabilidad de la profesora Monks, la recogida y codificación de datos en los centros educativos cordobeses fue responsabilidad propia. Por ello a continuación se describe el procedimiento seguido con la muestra española del estudio.

La Delegación Provincial de Educación de Córdoba (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía) fue informada de la intención de desarrollar este estudio. Contando con su consentimiento nos dirigimos a un grupo de centros educativos de Córdoba capital que habíamos seleccionado por cumplir los criterios de fijación muestral predeterminados. Se contactó con el equipo directivo de cada centro. En algunos de estos centros fue necesaria la presentación del proyecto de investigación y de credenciales investigadoras ante el claustro docente y/o ante el consejo escolar. En todos los centros obtuvimos permiso y colaboración necesaria, consistente en facilitar horarios y aulas apropiadas para que pudiésemos pasar el cuestionario al alumnado.

Pasamos el cuestionario por cada curso y grupo natural seleccionado. Las y los escolares eran reunidos en el mismo lugar (su aula ordinaria) bajo la supervisión del encuestador y con la presencia de un o una docente habitual, que no intervenía directamente en el proceso. Las y los escolares se disponían sentados por separado. Cada escolar encuestado contestaba a las preguntas de la batería auto-informe por escrito, de forma individual y voluntaria. Como encuestadores presentábamos el instrumento, ofreciendo unas breves y sencillas orientaciones para su cumplimentación, y explicando las garantías de anonimato y confidencialidad. El orden de cumplimentación de cada cuestionario que componía la batería auto-informe, era el mismo que se contempla en el apéndice 3, con la particularidad de que el cuestionario sociométrico se entregaba para ser realizado una vez terminados y recogidos los anteriores cuestionarios. Ello se debió a que el cuestionario sociométrico requería de la



identificación personal. Para poder vincular la primera parte de cuestionarios con la segunda (sociométrico), facilitamos a cada alumno y alumna un código numérico que se consignaba en la primera hoja de ambos.

Durante la fase de recogida de datos se utilizó un diario de campo, como medida de registro de aspectos que pudieran condicionar el proceso de investigación. En su revisión posterior no se observó ninguna anotación que hiciera presuponer condicionamiento alguno sobre las respuestas registradas.

#### **4.2.2. Codificación de los datos y análisis**

Una vez terminada la fase de recogida de datos de campo mediante la batería auto-informe, se procedió a la codificación de los mismos en una matriz utilizando el programa estadístico SPSS. En los cuestionarios *Escala de Autoestima*, *Subescala Privada de Autoestima Colectiva* y *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares*, los ítems de respuestas cerradas permitieron una rápida codificación. Sin embargo la codificación de los ítems que recogían respuestas cualitativas abiertas en el cuestionario *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* estuvo sujeta a un proceso más complejo (ítems: *¿por qué crees que te ha ocurrido?*; *¿qué hiciste?*). Las respuestas abiertas a cada pregunta se categorizaron siguiendo los pasos establecidos por Rojas en 1981 (citado en Hernández et al., 1998): se seleccionó un número apropiado y representativo de cuestionarios (20%); se observó la frecuencia de cada respuesta; se eligieron los patrones generales de respuesta destacados; y se estableció un sistema de categorías excluyentes y exhaustivas por cada ítem en base al cual se codificaron sus respuesta abiertas.

Una vez contruidos los sistemas categoriales para la codificación de las respuestas (un sistema por cada pregunta abierta), se trató de garantizar la fiabilidad de los mismos mediante un doble proceso de categorización contrastada intrajuez (por la misma persona que lo hizo primero, tres meses después) e interjueces (por dos personas trabajando paralelamente de forma separada) utilizando el estadístico *Kappa de Cohen* sobre un 20% del total de baterías auto-informes recogidas (Hernández et al., 1998). El resultado de este estadístico estuvo comprendido entre 0.95 y 1.00 para cada una de las categorías de respuesta de cada pregunta abierta, a excepción de una que fue de 0.91. Por ello puede concluirse que el proceso de codificación a categorías cerradas de las respuestas a estas preguntas es fiable, tanto intrajuez como interjueces (ver análisis de fiabilidad en apéndice 5).

Las respuestas a los ítems de contenido del *Cuestionario Sociométrico de Redes y Atribuciones entre Escolares* consistían en una serie de nominaciones (elecciones explicitando nombres y apellidos) de escolares compañeros y compañeras de clase por cada estudiante partícipe. Estas nominaciones directas por cada ítem, se computaron inicialmente como número de nominaciones recibidas por cada estudiante de parte de sus compañeros y compañeras de clase (p. ej.: número de nominaciones recibidas como mejor estudiante). Puesto que cada grupo-clase variaba en número de alumnado, las nominaciones recibidas por cada estudiante en cada uno de los ítems fueron estandarizadas, transformándose a puntuaciones Z (Hernández et al., 1998) de acuerdo con el tamaño de su grupo natural. Así se generaron diez variables distintas de contenido, como cantidad de nominaciones (en puntuación Z) recibidas como: mejor amigo; me llevo peor; mejor estudiante; peor estudiante; más divertido; más aburrido; mejor deportista; peor deportista; ayuda más; ayuda menos. Teniendo en cuenta que estas variables se podían emparejar como puntuaciones positivas y negativas recibidas en distintas dimensiones (p. ej.: mejor estudiante \* peor estudiante = estatus en estudios), se generaron cinco nuevas variables de estatus sociométrico (amistad, estudios, diversión, deportes y prosocialidad). A cada sujeto del estudio se le asignó un estatus sociométrico -popular, rechazado, descuidado/ignorado, polémico, neutro/promedio y otro- por cada una de estas variables de acuerdo con los criterios utilizados por Coie, Dodge y Coppotelli (1982) (ver apéndice 6) que han sido utilizados en múltiples investigaciones (Hinshaw y Melnick, 1995; Treadwell et al., 1998; entre otras).

Sobre la matriz que recogía los datos procedentes de los distintos cuestionarios incluidos en la batería auto-informe se desarrollaron múltiples análisis estadísticos de corte descriptivo y comparativo-correlacional. En este informe se exponen los resultados y los análisis directamente relacionados con las hipótesis y objetivos específicos anteriormente descritos.

## **5. Datos descriptivos básicos de los participantes**

La muestra total del estudio se compuso por 1.185 estudiantes, de los cuales 863 procedían de la muestra española y 322 de la muestra inglesa. A continuación se presentan los datos básicos descriptores de las y los participantes, por cada uno de los países de los que se han tomado.

### 5.1. Datos descriptivos básicos de los participantes en España

La muestra de alumnado en España ( $n^1 = 863$ ) se tomó de 11 centros educativos públicos de Córdoba capital: 6 centros de Educación Primaria y 5 de Educación Secundaria. A continuación se presenta una tabla con la distribución del alumnado participante en función del curso/nivel educativo.

Curso/Nivel educativo	n	Porcentaje válido
6° de E. Primaria	249	28.9%
2° de E.S.O.	390	33.6%
4° de E.S.O.	344	37.5%
Perdidos	0	-
<b>Total</b>	<b>863</b>	<b>100%</b>

Tabla 4. *Muestra española por curso/nivel educativo.*

La media de edad de la muestra cordobesa fue de 13.88 años (d.t.=1.95) y un rango de edad entre 11 y 19 años. Respecto a sexos, la muestra cordobesa estaba bastante equilibrada: el 49.4% eran chicos (426) y el 50.6% eran chicas (436).

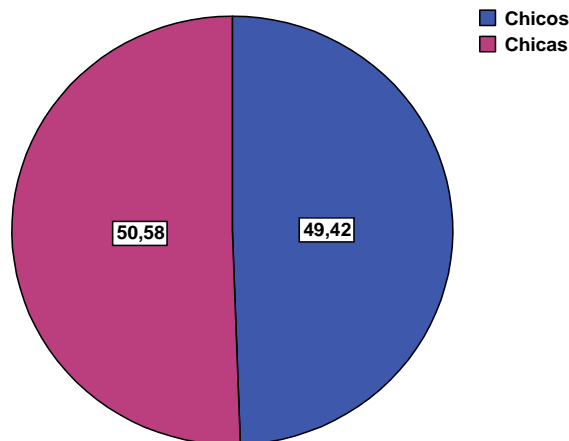


Gráfico 6. *Porcentajes de participantes en la muestra española por sexos.*

En cuanto a la diversidad cultural, en la muestra cordobesa estaba ampliamente representado el grupo cultural mayoritario o payo ( $n=785$ , 91.2%) respecto a los minoritarios ( $n=76$ , 8.8%). Dentro del alumnado de grupos culturales minoritarios, respecto al total de la muestra cordobesa, el 4.6% ( $n=40$ ) de las y los participantes manifestó su identidad gitana (grupo cultural estable en Córdoba durante siglos). El resto de alumnado de grupos culturales minoritarios, el 4.2% ( $n=36$ ) del total de la

muestra cordobesa, puede concebirse como procedente de la inmigración reciente (grupos culturales menos estables en Córdoba o de corta presencia temporal). En la siguiente tabla se presentan los datos básicos descriptivos en función de la diversidad cultural de la muestra cordobesa.

Clasificación inicial	1º Criterio clasificatorio para análisis estadístico	2º Criterio clasificatorio para análisis estadístico
Payo (91.2%)	Grupo Cult. Mayoritario (91.2%)	Grupo Cult. Mayoritario (91.2%)
Gitano (2.7%)	Grupo Cult. Gitano (4.6%)	Grupos Cults. Minoritarios (8.8%)
Mestizo Payo-Gitano (2.0%)		
Latinoamericano (2.8%)	Grupo Cult. Inmigrantes (4.2%)	
Africano (0.6%)		
Asiático (0.7%)		
Comunitario U. E. (0.1%)		

Tabla 5. Muestra española en función de la variable grupo cultural.

## 5.2. Datos descriptivos básicos de los participantes en Inglaterra

La muestra de alumnado en Inglaterra ( $n^2 = 322$ ) se tomó de 2 grandes centros educativos de Londres. A continuación se presenta una tabla con la distribución del alumnado participante en función del curso/nivel educativo (homólogo al sistema educativo español).

Equivalencia a Curso/Nivel educativo en sistema educativo español	n	Porcentaje válido
6º de E. Primaria	155	48.9%
2º de E.S.O.	106	33.4%
4º de E.S.O.	56	17.7%
Perdidos	5	-
<b>Total</b>	<b>322</b>	<b>100%</b>

Tabla 6. Muestra inglesa por curso/nivel educativo.

La media de edad de la muestra londinense fue de 12.85 años (d.t.=1.48) y un rango de edad entre 11 y 16 años. Respecto a sexos, en la muestra londinense la presencia de chicos (n=182, 57.1%) era un poco superior a la de las chicas (n=137, 42.5%), siendo la diferencia pequeña.

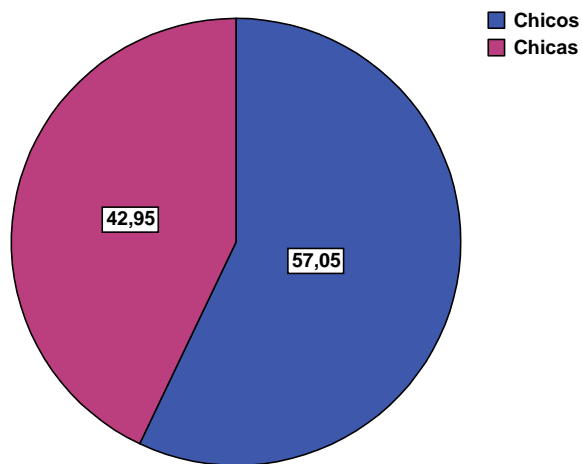


Gráfico 7. Porcentajes de participantes en la muestra inglesa por sexos.

La diversidad cultural en la muestra londinense fue considerable. Esta variable fue registrada como *raza/grupo étnico* puesto que en Inglaterra se utiliza esta expresión habitualmente cuando se recaban datos personales. El alumnado del grupo cultural mayoritario, denominado *blanco*, supuso un 81.6% (n=261) de la muestra, mientras que los grupos culturales minoritarios en conjunto representaban el 18.4% (n=59). Como identidades étnico-culturales minoritarias se registró presencia de alumnado: *asiático/asiático-británico* (4.4%), *negro/negro-británico* (2.5%), *chino* (0.3%), *mezcla* (7.2%) y *otros* (4.1%).

<b>Clasificación inicial</b>	<b>2º Criterio clasificatorio para análisis estadístico</b>
White (81.6%)	Grupo Cult. Mayoritario (81.6%)
Mixed (7.2%)	Grupos Cults. Minoritarios (18.4%)
Asian/British asian (4.4%)	
Other (4.1%)	
Black/British black (2.5%)	
Chinese (0.3%)	

Tabla 7. *Muestra inglesa en función de la variable grupo cultural.*

Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Capítulo IV – Metodología

**Capítulo V – Resultados**

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

# CAPÍTULO V

Este capítulo está dedicado a la exposición de los resultados. Los resultados son presentados partiendo de la descripción del tipo de análisis estadístico desarrollado sobre la matriz de datos para su obtención. Los resultados se presentan en dos bloques, en función de la muestra sobre la cual se han realizado los análisis: 1) resultados del estudio sobre la muestra española; y 2) resultados del estudio sobre la muestra transnacional (España e Inglaterra).

### **Primera parte: Resultados del estudio español**

#### **1. Carácter de la victimización experimentada**

En función del tipo de victimización experimentado, la muestra española ( $n=863$ ) podía clasificarse del siguiente modo: no-víctima 32.4%; víctima de la victimización personal 58.7%; víctima de la victimización cultural 0.9%; víctima de ambos tipos de victimización (personal y cultural) 7.9%. Las diferencias detectadas entre estos porcentajes eran significativas [ $\chi^2$  (3,  $n=857$ ) = 706.51;  $p= .00$ ].

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
No-víctima	278	32,4 %
Víctima personal	503	58,7 %
Víctima cultural	8	0,9 %
Víctima personal y cultural	68	7,9 %
<b>Total válido</b>	857	100 %

Tabla 8. *Carácter de la victimización experimentada en la muestra española.*



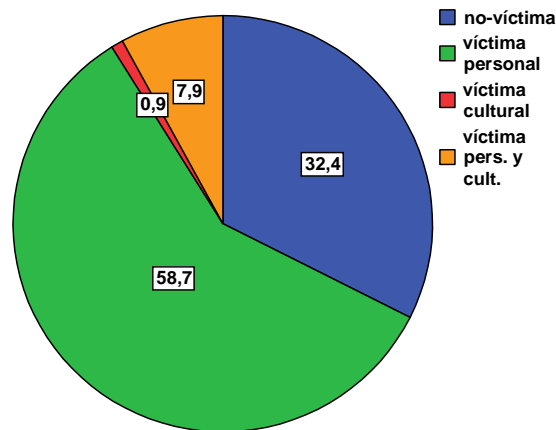


Gráfico 8. Carácter de la victimización experimentada en la muestra española.

### 1.1. Victimización por agresión o bullying de carácter personal

El 66.6% del alumnado de la muestra española (n<sup>1</sup>=863) manifestó haber sido victimizado por sus iguales de forma personal (no específicamente racista y/o xenófoba), mientras que el 33.4% expresó que no lo había sido nunca.

#### *Multivictimización de carácter personal*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Víctima simple	258	<b>45,1 %**</b>
Víctima doble	190	<b>33,2 %</b>
Víctima triple	95	<b>16,6 %</b>
Víctima cuádruple	29	<b>5,1 %</b>
<b>Total válido</b>	572	100 %

\*\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.01

Tabla 9. Multivictimización de carácter personal en la muestra española.

Como puede observarse la mayoría de las víctimas de agresiones y bullying personal, han sido objeto de una sola forma de maltrato entre iguales (45.1%) o de dos formas distintas (33.2%). Algo más de una décima parte de las víctimas han sido objeto de tres formas (16.6%) mientras son aun menos las que han sufrido las cuatro formas descritas en este estudio (5.1%). Las diferencias detectadas entre porcentajes fueron significativas [ $\chi^2$  (3, n=572) = 214.92; p= .00].

### ***Atribución de la víctima a ser diferente***

Como tipos de la agresión o bullying personal se estudiaron: físico, verbal, relacional directo y relacional indirecto. A continuación se presenta por cada uno de ellos el porcentaje en que sus respectivas víctimas de la muestra española (n<sup>1</sup>=863) atribuyeron ser maltratadas por sus iguales a *ser diferentes (por mi apariencia distinta, soy distinto, soy de otro país o soy de otra raza/cultura)*. El 8.8% de las víctimas de agresión física, el 14.6% de las víctimas de agresión verbal, el 20.1% de las víctimas de agresión relacional directa y el 4.8% de las víctimas de agresión relacional indirecta, atribuyó la causa de ser maltratado por sus iguales a *ser diferente*.

## **1.2. Victimización por agresión o bullying de carácter cultural**

El 8.9% del total de la muestra del alumnado en España manifestó haber sido victimizado de forma cultural frente al 91.1% que expresó que no lo había sido nunca.

### ***Multivictimización de carácter cultural***

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Víctima simple	54	<b>71,1 %**</b>
Víctima doble	16	<b>21,1 %</b>
Víctima triple	6	<b>7,9 %</b>
<b>Total válido</b>	76	100 %

\*\* Se detectan diferencias significativas entre porcentajes a nivel 0.01

Tabla 10. *Multivictimización de carácter cultural en la muestra española.*

Como puede observarse, la gran mayoría de las víctimas culturales han sido objeto de una sola forma de maltrato cultural entre iguales (71.1%). Algo menos de un cuarto de las víctimas culturales fueron objeto de dos formas de maltrato cultural (21.1%). Ser objeto de tres formas diferentes de maltrato cultural fue un hecho minoritario entre las víctimas culturales (7.9%). Las diferencias registradas entre estos porcentajes fueron significativas [ $\chi^2$  (2, n=76) = 50.63; p= .00].

## **2. Victimización por agresión o bullying verbal cultural**

### **2.1. Valoración del bullying verbal cultural**

A las y los estudiantes de la muestra española (n<sup>1</sup>=863) se les preguntó qué pensaban sobre el maltrato verbal de carácter cultural, pudiendo elegir entre cinco

respuestas que implicaban una valoración escalar (de 1=*muy mal* a 5=*muy bien*). En la tabla siguiente se muestran las frecuencias y porcentajes de recogidos:

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Muy mal (1)	740	<b>86,1 %</b>
Mal (2)	93	<b>10,8 %</b>
Ni bien ni mal (3)	20	<b>2,3 %</b>
Bien (4)	3	<b>0,3 %</b>
Muy bien (5)	3	<b>0,3 %</b>
<b>Total válido</b>	859	100 %

Tabla 11. *Valoración del bullying verbal cultural.*

La media de valoración que se registra indica que una gran mayoría valora este tipo de maltrato como muy malo ( $\bar{X}=1.18$ ) si bien su desviación típica evidencia cierta dispersión (d. t.=0.51). Cabría destacar que casi un 3% del alumnado muestra actitudes tolerantes e incluso positivas hacia este tipo de maltrato cultural.

## 2.2. Experiencia de la victimización verbal cultural

### *¿Has experimentado la victimización verbal cultural?*

Casi el 7% del alumnado de la muestra española, sin distinguir grupos étnico-culturales, manifestó haber sido objeto de maltrato verbal cultural.

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	59	<b>6,9 %</b>
No	801	<b>93,1 %</b>
<b>Total válido</b>	860	100 %

Tabla 12. *Experimentación de la victimización verbal cultural.*

De las 59 víctimas de agresión o bullying verbal cultural, 18 no reconocieron previamente haber sufrido agresión o bullying verbal de carácter personal (30.5%).

***Frecuencia de victimización por bullying verbal cultural***

	<i>n</i>	<i>Porcentaje de muestra española</i> 863 = 100%	<i>Porcentaje de las víctimas</i> 58 = 100%	<i>Porcentaje de alta y baja frec.</i>
Rara vez (1)	23	2,7 %	<b>39,7 %</b>	5,6 % / <b>82,8 %</b>
Algunas veces (2)	25	2,9 %	<b>43,1 %</b>	<b>(baja frec.)</b>
Frecuentemente (3)	8	0,9 %	<b>13,8 %</b>	1,1 % / <b>17,2 %</b>
Constantemente (4)	2	0,2 %	<b>3,4 %</b>	<b>(alta frec.)</b>
<b>Total válido</b>	58	6,7 %	100 %	6,7% / 100%

Tabla 13. *Frecuencia de victimización por bullying verbal cultural.*

De la muestra española, el 1.1% sufre un maltrato verbal cultural de alta frecuencia, mientras un 5.6% sufre un maltrato verbal cultural menos frecuente. Si nos fijamos solo en las víctimas del maltrato verbal cultural, el 17.2% de las mismas son victimizadas verbalmente de forma muy frecuente, mientras el 82.8% son victimizadas verbalmente infrecuentemente.

***¿Quién son los agresores? bullying verbal cultural***

a) Por sexos:

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Hombre	37	<b>64,9 %**</b>
Mujer	5	<b>8,8 %</b>
Mezcla H. y M.	15	<b>26,3 %</b>
<b>Total válido</b>	57	100 %

\*\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.01

Tabla 14. *Agresores de bullying verbal cultural por sexos.*

Los hombres parecen destacar como agresores verbales culturales (64.9%), seguidos de mezcla de hombres y mujeres (26.3%) y en último lugar por mujeres (8.8%). La prueba Chi-cuadrado determina que las diferencias observadas son significativas [ $\chi^2$  (2, n=57) = 28.21; p= .00].

b) Por número: grupal o individual

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Individual	26	<b>45,6 %</b>
Grupal	31	<b>54,4 %</b>
<b>Total válido</b>	57	100,0 %

Tabla 15. *Agresores de bullying verbal cultural por número.*

La de Chi-cuadrado permite conocer que la diferencia existente entre porcentajes por número no es significativa [ $\chi^2$  (1, n=57) = 0.44; p= .51].

### 2.3. Respuestas hacia la victimización verbal cultural

#### *Respuesta emocional hacia la victimización verbal cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal o indiferente (1)	7	<b>12,1 %</b>
Algo molesto (2)	9	<b>15,5 %</b>
Bastante molesto (3)	9	<b>15,5 %</b>
Muy molesto (4)	13	<b>22,4 %</b>
Enfadado (5)	20	<b>34,5 %</b>
<b>Total válido</b>	58	100 %

Tabla 16. *Respuesta emocional hacia la victimización verbal cultural.*

La media registrada de cómo las víctimas del mismo se han sentido (de 1 a 5) se sitúa en el 3.52 (d. t.=1.42), entre *muy molesto* y *enfadado*. Más de la mitad de las respuestas (56.9%) se concentran en torno a las valoraciones *muy molesto* o *enfadado*.

#### *Respuesta cognitiva: Atribución de causa de la victimización verbal cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
<b>No lo sé</b>	13	<b>22,4 %</b>
Otros amigos	1	<b>1,7 %</b>
<b>Ser diferente</b>	28	<b>48,3 %**</b>
Celos	3	<b>5,2 %</b>
<b>Poder</b>	9	<b>15,5 %</b>
Culpa de víctima	4	<b>6,9 %</b>
<b>Total válido</b>	58	100 %

\*\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.01

Tabla 17. *Atribución de causa de la victimización verbal cultural.*

Casi la mitad de las víctimas del maltrato verbal de carácter cultural atribuyen al *ser diferente* (48.3%) la causa de ser victimizadas de este modo. Un considerable grupo manifiesta *no conocer* la causa (22.4%). También destaca, aunque algo menos, el *poder* (15.5%) como posible causa de sufrir este maltrato. Chi-cuadrado determina que las diferencias observadas son significativas [ $\chi^2$  (5, n=58) = 51.66; p= .00].

### ***Respuesta conductual a la victimización verbal cultural***

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Nada	16	27,1 %
Me fui/Huir	1	1,7 %
Lloré	1	1,7 %
Se lo conté a alguien	2	3,4 %
Me enfrenté a el/ellos	25	42,4 %**
Les ignoré	12	20,3 %
Lo resolvimos	2	3,4 %
<b>Total válido</b>	59	100 %

\*\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.01

Tabla 18. *Respuesta conductual hacia la victimización verbal cultural.*

Las respuesta conductual más destacada a la victimización verbal étnico-cultural fue la de *me enfrenté a el/ellos* (42.4%), seguida de lejos por no hacer *nada* (27.1%) y de *les ignoré* (20.3%). La prueba Chi-cuadrado permite determinar que las diferencias en porcentajes reflejadas son significativas [ $\chi^2$  (6, n=59) = 63.80; p= .00].

## **3. Victimización por agresión o bullying relacional directo cultural**

### **3.1. Valoración del bullying relacional directo cultural**

Al alumnado de la muestra española (n<sup>1</sup>=863) se le preguntó qué pensaba sobre el maltrato relacional directo cultural, pudiendo elegir entre cinco respuestas (de 1=*muy mal* a 5=*muy bien*). En la tabla siguiente se muestran las frecuencias y porcentajes de recogidos:

Violencia escolar en sociedades pluriculturales:  
bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Muy mal (1)	757	<b>88,1 %</b>
Mal (2)	82	<b>9,5 %</b>
Ni bien ni mal (3)	15	<b>1,7 %</b>
Bien (4)	2	<b>0,2 %</b>
Muy bien (5)	3	<b>0,3 %</b>
<b>Total válido</b>	859	100 %

Tabla 19. *Valoración del bullying relacional directo cultural.*

La media de valoración registrada y su desviación típica indican que una inmensa mayoría valora este tipo de maltrato cultural como muy malo ( $\bar{X}=1.15$ , d. t.=0.47).

### 3.2. Experiencia de la victimización relacional directa cultural

#### *¿Has experimentado la victimización relacional directa cultural?*

El 2% del alumnado de la muestra española, sin distinguir grupos étnico-culturales, manifestó haber sido objeto de maltrato relacional directo cultural.

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	17	<b>2,0 %</b>
No	842	<b>98,0 %</b>
<b>Total válido</b>	859	100 %

Tabla 20. *Experimentación de la victimización relacional directa cultural.*

De las 17 víctimas de agresión o bullying relacional directo cultural, 3 no reconocieron previamente haber sufrido agresión o bullying relacional directo de carácter personal (17.7%).

#### *Frecuencia de victimización por bullying relacional directo cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje de muestra española</i> 863 = 100%	<i>Porcentaje de las víctimas</i> 17 = 100%	<i>Porcentaje de alta y baja frec.</i>
Rara vez (1)	9	1,0 %	52,9 %	1,7 % / <b>88,2 %</b>
Algunas veces (2)	6	0,7 %	35,3 %	<b>(baja frec.)</b>
Frecuentemente (3)	2	0,2 %	11,8 %	0,2 % / <b>11,8 %</b>
Constantemente (4)	0	0 %	0 %	<b>(alta frec.)</b>
<b>Total válido</b>	17	2,0 %	100 %	2,0% / 100%

Tabla 21. *Frecuencia de victimización por bullying relacional directo cultural.*

De la toda la muestra española, el 0.2% sufre un maltrato relacional directo cultural de alta frecuencia, mientras un 1.7% sufre un maltrato relacional directo cultural menos frecuente. Si nos fijamos solo en las víctimas del maltrato relacional directo cultural, el 11.8% de las mismas son victimizadas de forma muy frecuente, mientras el 88.2% son victimizadas infrecuentemente.

***¿Quién son los agresores? bullying relacional directo cultural***

a) Por sexos:

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Hombre	10	<b>58,8 %</b>
Mujer	2	<b>11,8 %</b>
Mezcla H. y M.	5	<b>29,4 %</b>
<b>Total válido</b>	17	100 %

Tabla 22. *Agresores de bullying relacional directo cultural por sexos.*

La prueba Chi-cuadrado permite determinar que las diferencia observada entre porcentajes por sexos no es significativa [ $\chi^2$  (2, n=17) = 5.77; p= .06].

b) Por número: grupal o individual

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Individual	6	<b>35,3 %</b>
Grupal	11	<b>64,7 %</b>
<b>Total válido</b>	17	100,0 %

Tabla 23. *Agresores de bullying relacional directo cultural por número.*

Chi-cuadrado permite determinar que la diferencia existente entre porcentajes por número no es significativa [ $\chi^2$  (1, n=17) = 1.47, p= .23].



### 3.3. Respuestas hacia la victimización relacional directa cultural

#### *Respuesta emocional hacia la victimización relacional directa cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal o indiferente (1)	4	<b>23,5 %</b>
Algo molesto (2)	3	<b>17,6 %</b>
Bastante molesto (3)	3	<b>17,6 %</b>
Muy molesto (4)	5	<b>29,4 %</b>
Enfadado (5)	2	<b>11,8 %</b>
<b>Total válido</b>	17	100 %

Tabla 24. *Respuesta emocional hacia la victimización relacional directa cultural.*

La media registrada de cómo las víctimas del mismo se han sentido (de 1 a 5) se sitúa en el 2.88 (d. t.=1.41), tendente a *bastante molesto*. Como puede observarse en la desviación típica y en la distribución de porcentajes existe una gran dispersión en las apreciaciones sentimentales de sus víctimas.

#### *Respuesta cognitiva: Atribución de causa de la victimización relacional directa cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
No lo sé	6	<b>35,3</b>
Otros amigos	1	<b>5,9</b>
Ser diferente	7	<b>41,2</b>
Celos	0	<b>0 %</b>
Poder	3	<b>17,6 %</b>
Culpa de víctima	0	<b>0 %</b>
<b>Total válido</b>	17	100 %

Tabla 25. *Atribución de causa de la victimización relacional directa cultural.*

Cerca de la mitad de las víctimas del maltrato relacional directo de carácter cultural atribuyen al *ser diferente* (41.2%) la causa de ser victimizadas de este modo. Otras víctimas, en un elevado porcentaje, manifiestan *no conocer* la causa (35.3%). También destaca el *poder* (17.6%) como posible causa de sufrir este maltrato. Hay que destacar que en este especial tipo de maltrato es donde la atribución de causas se concentra más en muy pocas opciones. La prueba de chi-cuadrado de significatividad asintótica no es válida porque la muestra específica para el análisis de estos casos es demasiado pequeña por lo que tomamos la significatividad exacta. Así se constató que las diferencias en porcentajes reflejadas no son significativas (Fisher= .15).

***Respuesta conductual a la victimización relacional directa cultural***

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Nada	8	47,1 %*
Me fui/Huir	5	29,4 %
Lloré	1	5,9 %
Se lo conté a alguien	0	0 %
Me enfrenté a el/ellos	2	11,8 %
Les ignoré	1	5,9 %
Lo resolvimos	0	0 %
<b>Total válido</b>	17	100 %

\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.05

Tabla 26. *Respuesta conductual hacia la victimización relacional directa cultural.*

Ante la victimización relacional directa de carácter cultural las víctimas respondieron en su gran mayoría no haciendo *nada* (47.1%), siendo también destacable la conducta de *me fui/huir* (29.4%). La prueba de Chi-cuadrado de significatividad asintótica no es válida porque la muestra específica para el análisis de estos casos es demasiado pequeña por lo que tomamos la significatividad exacta. Así se constató que las diferencias en porcentajes reflejadas son significativas (Fisher= .03).

#### **4. Victimización por agresión o bullying relacional indirecto cultural**

##### **4.1. Valoración del bullying relacional indirecto cultural**

Al alumnado de la muestra española (n<sup>1</sup>=863) se le preguntó qué pensaba sobre el maltrato relacional indirecto de carácter cultural, pudiendo elegir entre cinco respuestas que implicaban una valoración escalar tipo Likert (de 1=*muy mal* a 5=*muy bien*). En la tabla siguiente se muestran las frecuencias y porcentajes de recogidos:

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Muy mal (1)	728	84,7 %
Mal (2)	109	12,7 %
Ni bien ni mal (3)	19	2,2 %
Bien (4)	2	0,2 %
Muy bien (5)	1	0,1 %
<b>Total válido</b>	859	100 %

Tabla 27. *Valoración del bullying relacional indirecto cultural.*

La media de valoración registrada y su desviación típica indican que una inmensa mayoría valora este tipo de maltrato cultural como muy malo ( $\bar{X}=1.18$ , d. t.=0.47).

#### 4.2. Experiencia de la victimización relacional indirecta cultural

##### *¿Has experimentado la victimización relacional indirecta cultural?*

El 3.3% del alumnado de la muestra española, sin distinguir entre grupos étnico-culturales, manifestó haber sido objeto de maltrato relacional indirecto de carácter cultural.

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Sí	28	<b>3,3 %</b>
No	831	<b>96,7 %</b>
<b>Total válido</b>	859	100 %

Tabla 28. *Experimentación de la victimización relacional indirecta cultural.*

De las 28 víctimas de agresión o bullying relacional indirecto cultural, 14 no reconocieron previamente haber sufrido agresión o bullying relacional indirecto de carácter personal (50%).

##### *Frecuencia de victimización por bullying relacional indirecto cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje de muestra española</i> 863 = 100%	<i>Porcentaje de las víctimas</i> 29 = 100%	<i>Porcentaje de alta y baja frec.</i>
Rara vez (1)	17	2,0 %	58,6 %	2,7 % / <b>93,1 %</b>
Algunas veces (2)	10	1,2 %	34,5 %	<b>(baja frec.)</b>
Frecuentemente (3)	2	0,2 %	6,9 %	0,2 % / <b>6,9 %</b>
Constantemente (4)	0	0 %	0 %	<b>(alta frec.)</b>
<b>Total válido</b>	29	3,4 %	100 %	25% / 100%

Tabla 29. *Frecuencia de victimización por bullying relacional indirecto cultural.*

De la muestra española, el 0.2% sufre un maltrato relacional indirecto cultural de alta frecuencia, mientras un 2.7% sufre un maltrato relacional indirecto cultural menos frecuente. Si nos fijamos solo en las víctimas del maltrato relacional indirecto cultural, el 6.9% de las mismas son victimizadas de forma muy frecuente, mientras el 93.1% son victimizadas infrecuentemente.

*¿Quién son los agresores? bullying relacional indirecto cultural*

a) Por sexos:

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Hombre	12	41,4 %
Mujer	6	20,7 %
Mezcla H. y M.	11	37,9 %
<b>Total válido</b>	29	100 %

Tabla 30. Agresores de bullying relacional indirecto cultural por sexos.

Chi-cuadrado permite observar que las diferencias existentes entre porcentajes por sexos no son significativas [ $\chi^2$  (2, n=29) = 2.14; p= .34].

b) Por número: grupal o individual

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Individual	8	27,6 %
<b>Grupal</b>	21	<b>72,4 %*</b>
<b>Total válido</b>	29	100,0 %

\* Se detectan diferencias significativas entre agresores en grupo e individual a nivel 0.05

Tabla 31. Agresores de bullying relacional indirecto cultural por número.

El grupo destaca como agresor relacional indirecto cultural (72.4%) sobre el agresor individual (27.6%). La prueba Chi-cuadrado evidencia que la diferencia presentada es significativa [ $\chi^2$  (1, n=29) = 5.83; p= .02].

**4.3. Respuestas hacia la victimización relacional indirecta cultural**

*Respuesta emocional hacia la victimización relacional indirecta cultural*

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal o indiferente (1)	4	13,8 %
Algo molesto (2)	7	24,1 %
Bastante molesto (3)	4	13,8 %
Muy molesto (4)	9	31,0 %
Enfadado (5)	5	17,2 %
<b>Total válido</b>	29	100 %

Tabla 32. Respuesta emocional hacia la victimización relacional indirecta cultural.

La media registrada de cómo las víctimas del mismo se han sentido (de 1 a 5) se sitúa en el 3.14 (d. t.=1.36), ligeramente por encima de *bastante molesto*. Como puede observarse en los porcentajes registrados existen dos picos de valoración en torno a la media: el 31% que manifiesta sentirse *muy molesto*, y el 24.1% que manifiesta sentirse *algo molesto*.

***Respuesta cognitiva: Atribución de causa de la victimización relacional indirecta cultural***

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
No lo sé	13	46,4 %**
Otros amigos	1	3,6 %
Ser diferente	10	35,7 %
Celos	3	10,7 %
Poder	1	3,6 %
Culpa de víctima	0	0 %
<b>Total válido</b>	<b>28</b>	<b>100 %</b>

\*\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.01

Tabla 33. Atribución de causa de la victimización relacional indirecta cultural.

Cerca de la mitad de las víctimas del maltrato relacional indirecto de carácter cultural manifiestan *no conocer* la causa del mismo (46.4%). Otro gran grupo de víctimas manifiesta su atribución de causa al hecho de *ser diferente* (35.7%). Chi-cuadrado determina que las diferencias reflejadas son significativas [ $\chi^2$  (4, n=28) = 22.00; p= .00].

***Respuesta conductual a la victimización relacional indirecta cultural***

	<i>n</i>	<i>Porcentaje</i>
Nada	13	44,8 %**
Me fui/Huir	2	6,9 %
Lloré	1	3,4 %
Se lo conté a alguien	1	3,4 %
Me enfrenté a el/ellos	8	27,6 %
Les ignoré	3	10,3 %
Lo resolvimos	1	3,4 %
<b>Total válido</b>	<b>29</b>	<b>100 %</b>

\*\* Se detectan diferencias significativas a nivel 0.01

Tabla 34. Respuesta conductual hacia la victimización relacional indirecta cultural.

Ante la victimización relacional indirecta de carácter cultural la gran mayoría de estudiantes que la había sufrido optaron por no hacer *nada* (44.8%), mientras que un destacado grupo respondió *enfrentándose a el/ellos* (27.6%). La prueba Chi-cuadrado de significatividad asintótica no es válida porque la muestra específica para el análisis de estos casos es demasiado pequeña por lo que tomamos la significatividad exacta. Así se constató que las diferencias en porcentajes reflejadas son significativas (Fisher= .00).

## 5. Victimización personal vs. victimización cultural

### 5.1. Valoración de cada tipo y carácter de agresión y bullying

A las y los estudiantes de la muestra española ( $n^1=863$ ) se les preguntó qué pensaban sobre cada uno de los tipos y razones de bullying, pudiendo elegir entre cinco respuestas que implicaban una escala (de 1=*muy mal* a 5=*muy bien*).

Se realizó un ANOVA (de medidas repetidas) de dos factores, Tipo (3: verbal, relacional directo y relacional indirecto) y Carácter (2: personal y cultural), para comparar los resultados en función del Tipo, del Carácter y de la interacción Tipo\*Carácter. De esta forma se evidenció que existía un efecto de Tipo [ $F(2, G.L.E.=855) = 23.10; p= .00$ ], de Carácter [ $F(1, G.L.E.=856) = 86.85; p= .00$ ] y de la interacción Tipo\*Carácter [ $F(2, G.L.E.=855) = 43.25; p= .00$ ]:

- Tipo [ $F(2, G.L.E.=855) = 23.10; p= .00$ ]. Por tipos, el relacional indirecto fue valorado como el más malo ( $\bar{X}=1.19$ , e. t.=0.01), seguido del verbal ( $\bar{X}=1.25$ , e. t.=0.02), y en último término del relacional directo (exclusión social directa) como el menos malo ( $\bar{X}=1.27$ , e. t.=0.02), siendo las diferencias entre ambos significativas.

¿Qué piensas sobre esto?

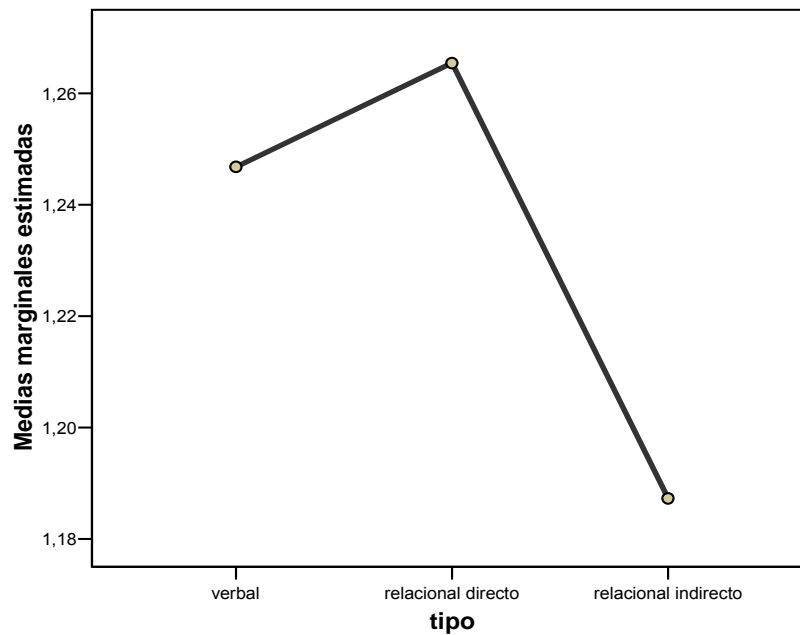


Gráfico 9. Valoración de cada tipo de victimización.

- Carácter [ $F(1, G.L.E.=856) = 86.85; p= .00$ ]. Por carácter, el cultural ( $\bar{X}=1.17$ , e. t.=0.02) fue valorado peor que el personal ( $\bar{X}=1.30$ , e. t.=0.01), siendo la diferencia significativa.

¿Qué piensas sobre esto?

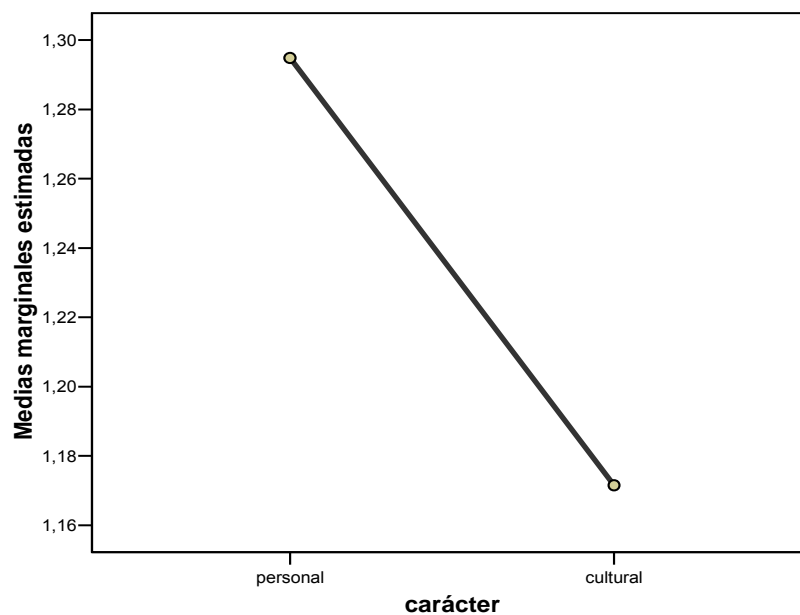


Gráfico 10. Valoración de la victimización en función de su carácter personal o cultural.

Tipo\*Carácter [ $F(2, G.L.E.=855) = 43.25; p= .00$ ]. Existían diferencias significativas entre las medias de valoración registradas en cada uno de los tipos\*carácter de bullying que a continuación se exponen:

CARÁCTER(2)		TIPO(3)	CARÁCTER(2)	
Personal	Cultural			
(1.31, d. t.=0.58)	Verbal	(1.18, d. t.=0.51)		
(1.38, d. t.=0.62)	Relacional Directo	(1.15, d. t.=0.47)		
(1.19, d. t.=0.44)	Relacional Indirecto	(1.18, d. t.=0.47)		

Tabla 35. Valoración de la victimización: interacción entre tipo y carácter.

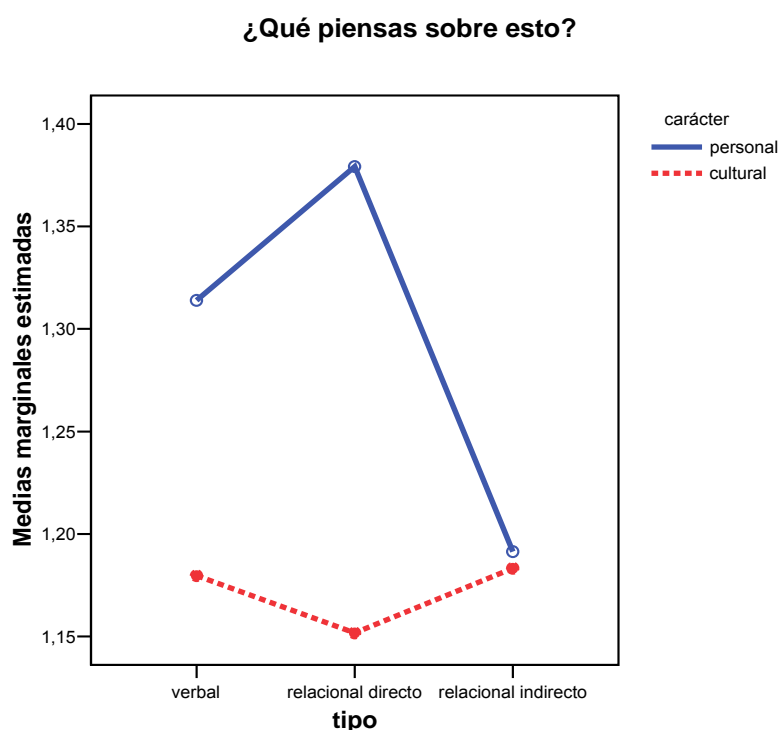


Gráfico 11. Valoración de la victimización: interacción entre tipo y carácter.

La comparación de los efectos principales mediante Bonferroni mostró que las formas de victimización cultural eran significativamente peor valorada que las de victimización personal ( $p= .00$ ). También mostró que por tipos, el relacional indirecto era significativamente peor valorado que el relacional directo ( $p= .00$ ) y que el verbal ( $p= .00$ ). La interacción indicó que las y los escolares desaprobaban más la victimización verbal y la relacional directa cuando era de carácter cultural que cuando



era de carácter personal ( $p = .00$ ), mientras que en la relacional indirecta el carácter personal o cultural no influía.

## 5.2. Respuesta emocional a cada tipo y carácter de agresión y bullying

Para la muestra española ( $n^1=863$ ), respecto a la pregunta de *¿Cómo te has sentido?* (escala de 1-5 tipo Likert de menos a más negatividad de los sentimientos) de las historias 2, 3, 4, 5, 6 y 7, se realizó un ANOVA de dos factores para comparar el Tipo (3: verbal, directo e indirecto), el Carácter (2: personal y cultural) y el posible efecto de interacción entre ambos. Puesto que fueron muy pocos casos registrados en los que el alumnado manifestó haber sufrido victimización de alguna de las formas culturales, no existían suficientes datos de base para realizar el ANOVA, por lo que sus resultados no se reflejan al no ser fiables.

Al realizar un ANOVA con un solo factor, Tipo, de las preguntas número 3 de las cuatro primeras historias de victimización por motivos personales, incluyendo así el bullying físico (factor Tipo con 4 valores: físico, verbal, directo relacional, en indirecto relacional), pudimos constatar que no existía un efecto significativo de Tipo. Por tanto no existen diferencias significativas entre el daño emocional que producen unos tipos u otros de victimización personal [ $F(3, G.L.E.=27) = 43.25; p = .22$ ].

## 6. La variable de pertenencia a grupo étnico-cultural

El estudio comparativo en función de la variable de sujeto pertenencia a grupo étnico-cultural, por cuestiones de representatividad mínima para realizar los análisis estadísticos no ha podido contemplar la diversidad de grupos manifestados por el alumnado en primera instancia. Así se han establecido dos tipos de clasificaciones que han dado origen un estudio comparativo paralelo en función de esta variable:

- a) *Alumnado grupo cultural mayoritario / alumnado grupos culturales minoritarios*: esta clasificación nos brinda la oportunidad de ver el pensamiento y la experiencia de los grupos minoritarios respecto al mayoritario.
- b) *Alumnado grupo cultural mayoritario / alumnado grupo cultural gitano / alumnado grupos culturales inmigrantes*: esta clasificación nos permite estudiar comparativamente el pensamiento y la experiencia del grupo cultural mayoritario con la del grupo cultural gitano, como grupo estable y presente a lo largo de muchas generaciones en España (más de cinco siglos), y con la del grupo diverso de las culturas que comienzan a crecer en nuestro país compuesto

fundamentalmente por inmigrantes o hijos de inmigrantes de primera o segunda generación en la mayoría de los casos.

### **6.1. Carácter de la victimización experimentada por cada grupo cultural**

Al cruzar la victimización (personal y/o cultural) con el grupo étnico-cultural (mayoritario vs. minoritarios) en la muestra española ( $n^1=863$ ) se observaron diferencias significativas. La victimización (personal y/o cultural) afectaba más a las y los chicos de grupos minoritarios culturales (79.7%) que a las y los del mayoritario (66.3%) [ $\chi^2$  (1,  $n=855$ ) = 5.54;  $p= .02$ ]. En función de tres grupos culturales también se registraron diferencias significativas [ $\chi^2$  (2,  $n=855$ ) = 9.29;  $p= .01$ ]: los más victimizados fueron las y los inmigrantes (91.2%); seguidos por las y los gitanos (70%); y los menos victimizados las y los del grupo mayoritario (66.3%).

En la victimización personal no se observaron diferencias significativas entre grupos culturales mayoritario y minoritarios [ $\chi^2$  (1,  $n=855$ ) = 1.50;  $p= .22$ ], ni tampoco entre grupos cultural mayoritario, gitano e inmigrante [ $\chi^2$  (2,  $n=855$ ) = 3.99;  $p= .14$ ].

Al cruzar la victimización cultural con el grupo cultural (mayoritario vs. minoritarios) se observaron diferencias significativas. La victimización cultural afectaba más a las y los chicos de grupos minoritarios culturales (39.2%) que a las y los del mayoritario (6%) [ $\chi^2$  (1,  $n=855$ ) = 91.34;  $p= .00$ ]. En función de tres grupos culturales también se registraron diferencias significativas (Fisher= .00): los más victimizados fueron las y los inmigrantes (52.9%); seguidos por las y los gitanos (27.5%); y los menos victimizados las y los del grupo mayoritario (6%).

### **6.2. Valoración de cada tipo y carácter de agresión y bullying por cada grupo cultural**

Al alumnado de la muestra española ( $n^1=863$ ) se le preguntó qué pensaba sobre cada uno de los tipos y razones de bullying (4 generales y 3 culturales), pudiendo elegir entre cinco respuestas a cada uno que implicaban una valoración escalar (de 1=*muy mal* a 5=*muy bien*).

En función de la variable de agrupamiento étnico-cultural (*grupo cultural mayoritario vs. grupos culturales minoritarios*) se realizó un análisis MANOVA incluyendo cada uno de los tipos y razón de bullying estudiados. Dicho análisis mostró que no se producía un efecto del grupo cultural (*mayoritario vs. minoritarios*) sobre los distintos tipos y caracteres de victimización en conjunto. Sin embargo su revisión por

cada uno de ellos evidenció una diferencia significativa: la victimización relacional indirecta cultural era significativamente peor valorada por el alumnado de grupos culturales minoritarios ( $\bar{X}=1.04$ , d. t.=0.20) que por el del grupo mayoritario ( $\bar{X}=1.16$ , d. t.=0.49) [ $F(1, n=855) = 4.59$ ;  $p= .03$ ].

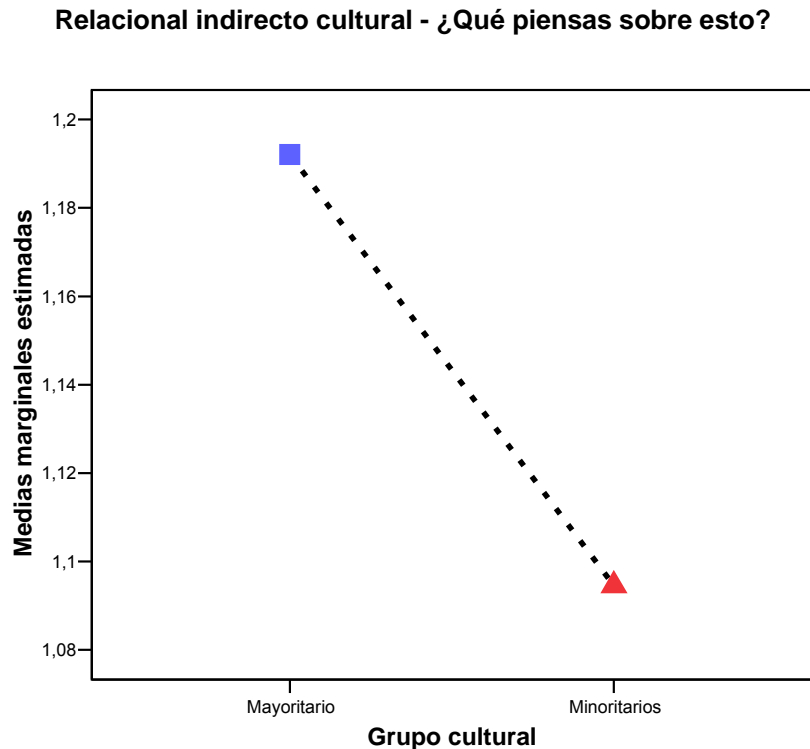


Gráfico 12. Valoración de la victimización relacional indirecta cultural en función del grupo cultural: mayoritario vs. minoritarios.

En función de la variable étnico-cultural en tres niveles (*mayoritario o payo/gitano/inmigrantes*) se realizó un análisis ANOVA de un factor. Como variables dependientes se tomaron las valoraciones de cada una de las siete historias, y como factor el grupo cultural (3 niveles). Este análisis no deparó ninguna diferencia significativa por grupo cultural en ninguna de las percepciones.

### 6.3. Experiencia de cada tipo y carácter de agresión y bullying por cada grupo cultural

#### *¿Has experimentado la victimización?*

A los y las estudiantes de la muestra española ( $n^1=863$ ) se les preguntó si habían sido objeto de bullying por cada uno de los tipos generales y culturales, pudiendo responder *sí* o *no*.

En función de la variable de agrupamiento étnico-cultural *grupo cultural mayoritario vs. grupos culturales minoritarios* se realizó un análisis comparativo de los datos obtenidos de incidencia utilizando la prueba estadística Chi-cuadrado. Mediante esta prueba no se detectaron diferencias significativas de ser víctima de agresión o bullying de ninguno de los tipos de carácter personal en función de la procedencia étnico-cultural, pero sí se manifestaron diferencias significativas en cada uno de los distintos tipos de agresión y/o bullying de carácter cultural estudiados. Respecto a la victimización verbal cultural, el alumnado de grupos culturales minoritarios es más maltratado (34.7%) que el del grupo cultural mayoritario (4.2%), siendo la diferencia significativa [ $\chi^2$  (1, N=858) = 99.12; p= .00]. En cuanto a la victimización relacional directa cultural, el alumnado de grupos culturales minoritarios es también más maltratado (10.7%) que el del grupo cultural mayoritario (1.2%), siendo la diferencia significativa (Fisher= .00). De nuevo en la victimización relacional indirecta cultural se obtuvieron resultados muy similares: el alumnado de grupos culturales minoritarios es también más maltratado (14.7%) que el del grupo cultural mayoritario (2.2%), siendo la diferencia significativa (Fisher= .00).

El mismo análisis se repitió, utilizando esta vez la catalogación étnico-cultural de tres categorías (*mayoritario / gitano / inmigrantes*), y se obtuvieron de nuevo resultados muy concordantes. Mediante esta prueba Chi-cuadrado de Pearson no se detectaron diferencias significativas de ser víctima de agresión y/o bullying de ninguno de los tipos de carácter personal en función de la triple procedencia étnico-cultural, pero si se manifestaron diferencias significativas en cada uno de los distintos tipos de carácter cultural estudiados. Respecto a la victimización verbal cultural, en el alumnado inmigrante se registró la máxima incidencia (42.9%), seguido del alumnado gitano (27.5%) y muy de lejos por el mayoritario (4.2%), siendo las diferencias significativas (Fisher= .00). En cuanto a la victimización relacional directa cultural, el alumnado inmigrante manifestó la máxima incidencia (22.9%), y curiosamente el alumnado gitano no manifestó ninguna (0.0%) y muy poca el mayoritario (1.2%), siendo las diferencias significativas (Fisher= .00). Respecto a la victimización relacional indirecta cultural, en el alumnado inmigrante se registró la máxima incidencia (22.9%), seguido del alumnado gitano (7.5%) y más de lejos por el mayoritario (2.2%), siendo las diferencias significativas (Fisher= .00).

### ***¿Con qué frecuencia has sido victimizado?***

Solo al alumnado que en España había sido victimizado se le preguntó con qué frecuencia lo había sido por cada uno de sus tipos y razones (4 generales y 3 culturales), pudiendo elegir para responder entre cuatro opciones (*rara vez=1; algunas veces=2; frecuentemente=3; y constantemente=4*). Estas 4 categorías de respuesta se reagruparon en dos para hacer algunos análisis (1+2=baja frecuencia; y 3+4=alta frecuencia).

En función de la variable de agrupamiento étnico-cultural *grupo cultural mayoritario* vs. *grupos culturales minoritarios* se realizó un análisis comparativo mediante una prueba Chi-cuadrado por cada uno de los tipos y razón de *bullying* estudiados, los cuales no depararon ninguna diferencia significativa. Tampoco se obtuvo ninguna diferencia significativa cuando se realizaron los mismos análisis respecto a la variable de agrupamiento étnico-cultural de tres categorías (*mayoritario / gitano / inmigrantes*).

## **6.4. Respuesta a cada tipo y carácter de agresión y bullying por cada grupo cultural**

### ***Respuesta emocional ante la victimización sufrida***

Teniendo en cuenta solo las valoraciones de las víctimas registradas en la escala de respuesta emocional (tipo Likert, 1=normal o indiferente a 5=enfadado) por cada una de las siete historias, al comparar sus medias en función del agrupamiento étnico-cultural *grupo cultural mayoritario* vs. *grupos culturales minoritarios* mediante un análisis MANOVA, observamos que no se producía un efecto del grupo cultural sobre los distintos tipos y caracteres de victimización en conjunto. Revisando el MANOVA por cada uno de los tipos y carácter de victimización tampoco se observó ningún efecto significativo.

En función del agrupamiento étnico-cultural en tres categorías (*mayoritario/gitano/inmigrantes*), se realizó un ANOVA de un factor para comparar las valoraciones medias de respuesta emocional. Los resultados tampoco depararon ninguna diferencia significativa en función de estos tres grupos étnico-culturales.

### ***Atribución de causa de ser víctima de bullying***

En función de la variable de agrupamiento étnico-cultural *grupo cultural mayoritario* vs. *grupos culturales minoritarios* se realizó un análisis de comparación de los datos obtenidos de atribución de causa utilizando la prueba Chi-cuadrado de

Pearson. Mediante esta prueba no se detectaron diferencias significativas entre las atribuciones de causas manifestadas por las víctimas de la mayoría de tipos y caracteres de bullying en función de la procedencia étnico-cultural, a excepción del relacional directo cultural (Fisher= .02): las víctimas del grupo mayoritario manifestaban destacadamente desconocer la causa (*no lo sé*=44.4%) o explicaban el hecho en base al sentimiento de poder de las y los agresores (*poder*=33.3%); mientras que las víctimas de grupos culturales minoritarios tendían a explicarla por *ser diferentes* (75%).

Para comparar las razones atribuidas en función del agrupamiento étnico-cultural en tres categorías (*mayoritario / gitano / inmigrantes*) se hizo una prueba Chi-cuadrado de Pearson. Así se observaron algunas diferencias significativas entre grupos étnico-culturales en la explicación de la victimización relacional directa personal y en la relacional directa cultural. En cuanto a la victimización relacional directa personal, las víctimas del grupo mayoritario explicaban el hecho destacadamente en base a pertenecer a redes de *amigos diferentes* (20.5%), las víctimas inmigrantes en base a *ser diferentes* (45.5%), y las víctimas gitanas en base al afán de *poder* de sus agresores/as (83.3%), siendo estas diferencias significativas (Fisher= .03). Por último, en cuanto a la victimización relacional directa cultural las víctimas del grupo mayoritario explicaban el hecho destacadamente en base al sentimiento de *poder* de sus agresores/as (33.3%), mientras que las víctimas inmigrantes tendían a explicarla por *ser diferentes* (75%) y no existían víctimas en el alumnado gitano, siendo estas diferencias significativas (Fisher= .02).

### ***Respuesta conductual ante la victimización***

El estudio comparativo mediante Chi-cuadrado de la respuesta conductual ante cada uno de los tipos y caracteres de victimización en función de la variable de agrupamiento étnico-cultural, tanto mediante su categorización dicotómica (*grupo cultural mayoritario vs. grupos culturales minoritarios*) o en triada (*mayoritario / gitano / inmigrantes*), no deparó diferencia significativa alguna.

## **7. Victimización, estatus sociométrico y autoestima**

### **7.1. Victimización experimentada y estatus sociométrico entre los iguales**

En la muestra española (n<sup>1</sup>=863) se realizaron tablas de contingencia cruzando cada uno de los tipos de victimización experimentada (no-víctima, víctima de la victimización personal, víctima de la victimización cultural, y víctima de ambos tipos

de victimización personal y cultural) con cada uno de los estatus registrados (reducidos a cuatro: popular, rechazado, descuidado, y polémico) de cada una de las medidas sociométricas tomadas (de 551 estudiantes). En la medida sociométrica de la amistad, las diferencias observadas resultaron significativas [ $\chi^2$  (9, n=388) = 17.63;  $p$ = .04] (Fisher= .03). Para comentar los datos solo se describirán los porcentajes superiores al 30%. Entre las no-víctimas destacaba el estatus de popular en amistad (41.8%). Las víctimas de maltrato exclusivamente personal en su mayoría eran populares (34.3%) y rechazadas (32.4%) en amistad. Las víctimas de maltrato exclusivamente cultural en su totalidad eran populares (50%) y rechazadas (50%) en amistad, en igual medida. Curiosamente las víctimas de maltrato tanto personal como cultural en su mayoría eran descuidadas (45.5%). En el resto de medidas sociométricas contempladas (estudios, divertidos, deporte y ayuda) las diferencias observadas en la tabla de contingencia no resultaron significativas.

## 7.2. Autoestima y medidas sociométricas entre los iguales

De la muestra española ( $n^1=863$ ) se recogieron datos sociométricos de 551 estudiantes. Las variables sociométricas registradas fueron el resultado de las nominaciones recibidas por cada estudiante de sus compañeros/as de clase, tanto positivas como negativas, respecto a amistad, estudios, divertido, deportista y ayuda prosocial. Todas se transformaron en puntuaciones Z en función de sus grupos clase de procedencia con el fin de poder estandarizarlas y hacer análisis con la globalidad de las mismas. Ello dio como resultado 10 variables escalares: mejor amigo; peor amigo; mejor estudiante; peor estudiante; más divertido; menos divertido; mejor deportista; peor deportista; ayuda más; ayudan menos o no ayudan. Estas 10 variables se cruzaron con la autoestima personal y la autoestima cultural para ver si existían correlaciones (bivariadas).

Respecto a la autoestima personal se detectaron varias correlaciones significativas: cuanto más alta era la autoestima personal del escolar (puntuaciones más bajas en la escala de Rosenberg) destacaba más siendo elegido como mejor amigo ( $r=-0.12$ ,  $N=542$ ,  $p= .007$ ), como mejor estudiante ( $r=-0.11$ ,  $N=542$ ,  $p= .015$ ), como más divertido ( $r=-0.09$ ,  $N=542$ ,  $p= .030$ ), como mejor deportista ( $r=-0.19$ ,  $N=542$ ,  $p= .000$ ) y como más prosocial en la ayuda a sus iguales ( $r=-0.17$ ,  $N=542$ ,  $p= .000$ ).

En lo referente a la autoestima cultural también se detectaron algunas correlaciones significativas: cuanto más baja era la autoestima cultural del escolar,

destacaba más siendo elegido como peor estudiante ( $r=-0.08$ ,  $N=540$ ,  $p= .040$ ) y como menos prosocial en la ayuda a sus iguales ( $r=-0.17$ ,  $N=540$ ,  $p= .000$ ); y cuanto más alta era la autoestima cultural del escolar, destacaba más siendo elegido como mejor deportista ( $r=0.09$ ,  $N=540$ ,  $p= .038$ ) y como más prosocial en la ayuda a sus iguales ( $r=0.126$ ,  $N=540$ ,  $p= .003$ ).

## **Segunda parte: Resultados del estudio trasnacional España-Inglaterra**

### **8. Autoestima y victimización**

#### **8.1. Autoestima y victimización experimentada**

Sobre la muestra española ( $n^1=863$ ) se realizó un MANOVA para examinar si había una diferencia significativa entre el nivel de la autoestima (personal y cultural) en función del tipo de la victimización experimentado (no-víctima  $n=268$ ; víctima de la victimización personal  $n=488$ ; víctima de la victimización cultural  $n=7$ ; víctima de ambos tipos de victimización  $n=61$ ). Así se observó que se producía un efecto significativo del tipo de víctima [ $F(6, G.L.E.=1638) = 4.25$ ;  $p= .00$ ] sobre la autoestima. Las pruebas univariantes indicaron que no se producía efecto alguno del tipo de victimización sobre la autoestima cultural [ $F(3, N=824) = 2.44$ ;  $p= .63$ ]. Sin embargo estas pruebas permitieron detectar un efecto significativo del tipo de victimización sobre la autoestima personal [ $F(3, N=824) = 7.46$ ;  $p= .00$ ]. Respecto a esta interacción Tipo de victimización\*Autoestima personal, las comparaciones utilizando la corrección de Bonferroni indicaron la siguiente diferencia significativa ( $p= .00$ ): Las víctimas de agresión y/o bullying personal mostraban más baja autoestima personal (puntuaciones más altas en la escala de Rosenberg) que las no-víctimas (Víctima Personal,  $\bar{X}= 20.01$ , d.t.=4.17; No-víctima,  $\bar{X}= 18.63$ , d.t.=3.98).

Puesto que en la muestra española resultaba bastante limitada en el número de casos registrados como víctimas de agresión y/o bullying cultural, se volvió a repetir el MANOVA anteriormente descrito sobre toda la muestra trasnacional del estudio (española e inglesa:  $N=1185$ ). Este nuevo MANOVA examinó si había una diferencia significativa entre el nivel de la autoestima (personal y cultural) en función del tipo de la victimización experimentado (no-víctima  $n=336$ ; víctima de la victimización personal



n=610; víctima de la victimización cultural n=9; víctima de ambos tipos de victimización n=108). Así se observó que se producía un efecto significativo del tipo de víctima [ $F(6, G.L.E.=2116) = 8.05; p= .00$ ] sobre la autoestima en la muestra trasnacional. Las pruebas univariantes indicaron que había un efecto significativo del tipo de victimización sobre la autoestima personal [ $F(3, N=1063) = 9.80; p= .00$ ]. También se observó un efecto del tipo de victimización sobre la autoestima cultural [ $F(3, N=1063) = 7.61; p= .00$ ].

- Tipo de victimización\*Autoestima personal [ $F(3, N=1063) = 9.80; p= .00$ ]: Las comparaciones utilizando la corrección de Bonferroni indicaron las siguientes diferencias significativas ( $p= .00$ ): las no-víctimas tuvieron índices más bajos en la escala de Rosenberg (niveles más altos de autoestima personal) que las víctimas de bullying personal y que las víctimas de bullying personal y cultural (No-víctima,  $\bar{X}= 19.27$ , d.t.=4.26; Víctima Personal,  $\bar{X}= 20.71$ , d.t.=4.32; Víctima Personal y Cultural,  $\bar{X}= 21.16$ , d.t.=4.39).
- Tipo de victimización\*Autoestima cultural [ $F(3, N=1063) = 7.61; p= .00$ ]: Las comparaciones utilizando la corrección de Bonferroni indicaron las siguientes diferencias significativas ( $p= .00$ ): las víctimas de bullying personal y cultural tuvieron índices más bajos de autoestima cultural que las no-víctimas y que las víctimas de bullying personal (Víctima Personal y Cultural,  $\bar{X}= 16.3$ , d.t.=3.51; No-víctima,  $\bar{X}= 17.62$ , d.t.=2.85; Víctima Personal,  $\bar{X}= 17.44$ , d.t.=2.84).

## 8.2. Frecuencia de la victimización y autoestima

En la muestra española ( $n^1=863$ ) la autoestima personal correlacionaba significativamente con la autoestima cultural ( $r=-0.33, N=827, p= .000$ ): cuanto más alta era la autoestima personal (puntuaciones más bajas en la escala de Rosenberg), más alta era la autoestima cultural. Lo mismo se observó al realizar el mismo análisis respecto a la muestra trasnacional (española e inglesa:  $N=1185, r=-0.37, N=1088, p= .000$ ).

Se estudió la posible correlación en la muestra española ( $N=863$ ) entre la frecuencia total de la victimización personal y la frecuencia de la victimización cultural. Pudimos observar como existía una correlación significativa ( $r=0.96, N=5, p= .011$ ): a más frecuencia de victimización personal, más frecuencia de victimización cultural.

Esta correlación también se observó al repetir el análisis sobre toda la muestra trasnacional ( $r=0.88$ ,  $N=7$ ,  $p=.010$ ).

Sobre la muestra trasnacional ( $N=1185$ ) hicimos correlaciones unilaterales parciales entre la frecuencia media de cada tipo de victimización y ambos tipos de autoestima (controlando los efectos del otro tipo de victimización). Observamos una correlación significativa entre la frecuencia de la victimización personal y la autoestima personal ( $r=0.22$ ,  $p=.000$ ) controlando el efecto de la frecuencia de la victimización cultural. Esta correlación indica que un o una estudiante tendrá autoestima personal más baja (puntuación más alta en la escala de Rosenberg) si aumenta en la frecuencia de su victimización por agresión y/o bullying personal, independientemente de la frecuencia con la que pueda sufrir victimización cultural. En el caso de la frecuencia de victimización cultural respecto a la autoestima cultural se observó también una correlación significativa ( $r=-0.06$ ,  $p=.021$ ) controlando el efecto de la frecuencia de victimización personal. Esta correlación indica que un o una estudiante tendrá autoestima cultural más baja si aumenta en la frecuencia de su victimización por agresión y/o bullying cultural, independientemente de la frecuencia con la que pueda sufrir victimización personal. No se registró correlación significativa alguna entre la frecuencia de la victimización personal y la autoestima cultural ( $r=0.57$ ,  $p=.156$ ) controlando el efecto de la frecuencia de la victimización cultural. Tampoco se observó correlación significativa entre la frecuencia de la victimización cultural y la autoestima personal ( $r=0.56$ ,  $p=.221$ ) controlando el efecto de la frecuencia de la victimización personal.

## **9. Victimización: España vs. Inglaterra**

### **9.1. Valoración de cada tipo y carácter de agresión y bullying**

Sobre la muestra trasnacional ( $N=1185$ ) se realizó un MANOVA tomando la percepción de la gravedad de cada tipo y carácter de victimización (7, uno por cada historia) como variable dependiente. El análisis contempló como factores el país (España e Inglaterra), el grupo cultural (mayoritario o minoritario) y el género (chico o chica). Este análisis reveló que existía un efecto significativo de país [ $F(7, G.L.E.=1125) = 18.01$ ;  $p=.00$ ], de grupo cultural [ $F(7, G.L.E.=1125) = 2.32$ ;  $p=.02$ ], de género [ $F(7, G.L.E.=1125) = 4.01$ ;  $p=.00$ ] y de la interacción entre país y género

[ $F(7, G.L.E.=1125) = 2.17; p= .04$ ]. Profundizando en las pruebas de los efectos inter-sujetos se pudo observar que:

- País [ $F(7, G.L.E.=1125) = 18.01; p= .00$ ]. Por país, en España se valoraron significativamente peor todos los tipos de victimización que en Inglaterra, a excepción de la verbal cultural en la que no se encontró diferencia: físico personal [ $F(1, n=1139) = 14.96; p= .00$ ]; Verbal personal [ $F(1, n=1139) = 7.98; p= .00$ ]; relacional directo personal [ $F(1, n=1139) = 80.97; p= .00$ ]; relacional indirecto personal [ $F(1, n=1139) = 35.79; p= .00$ ]; relacional directo cultural [ $F(1, n=1139) = 14.12; p= .00$ ]; y relacional indirecto cultural [ $F(1, n=1139) = 13.18; p= .00$ ] (ver medias en tabla).
- Grupo cultural [ $F(7, G.L.E.=1125) = 2.32; p= .02$ ]. Por grupos culturales, las minorías culturales mostraron significativamente mayor desaprobación de las victimizaciones cultural verbal [ $F(1, n=1139) = 4.83; p= .03$ ] y relacional indirecta [ $F(1, n=1139) = 4.48; p= .04$ ] que el grupo cultural mayoritario (ver medias en tabla).
- Género [ $F(7, G.L.E.=1125) = 4.01; p= .00$ ]. Las chicas valoraron significativamente peor que los chicos distintas formas de victimización: verbal personal [ $F(1, n=1139) = 6.15; p= .01$ ], relacional directa personal [ $F(1, n=1139) = 15.46; p= .00$ ], relacional directa cultural [ $F(1, n=1139) = 6.86; p= .00$ ] y relacional indirecta cultural [ $F(1, n=1139) = 8.44; p= .00$ ] (ver medias en tabla).

<b>Victimización</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>España</b>	<b>Inglaterra</b>	<b>Mayoría cultural</b>	<b>Minoría cultural</b>
Física personal	1.15 (0.44)	1.13 (0.43)	<b>1.10</b> (0.36)**	1.26 (0.59)**	1.14 (0.43)	1.19 (0.47)
Verbal personal	1.43 (0.66)*	<b>1.29</b> (0.55)*	<b>1.32</b> (0.62)**	1.52 (0.69)**	1.36 (0.60)	1.41 (0.70)
Relacional dir. personal	1.62 (0.74)**	<b>1.45</b> (0.66)**	<b>1.32</b> (0.53)**	2.00 (0.75)**	1.53 (0.70)	1.61 (0.78)
Relacional ind. personal	1.29 (0.54)	1.21 (0.49)	<b>1.19</b> (0.44)**	1.43 (0.67)**	1.24 (0.51)	1.31 (0.57)
Verbal cultural	1.21 (0.55)	1.14 (0.48)	1.18 (0.51)	1.18 (0.54)	1.19 (0.52)*	<b>1.10</b> (0.43)*
Relacional dir. cultural	1.26 (0.58)**	<b>1.12</b> (0.40)**	<b>1.04</b> (0.20)**	1.31 (0.57)**	1.20 (0.50)	1.15 (0.51)
Relacional ind. cultural	1.28 (0.58)**	<b>1.18</b> (0.47)**	<b>1.18</b> (0.47)**	1.39 (0.66)**	1.24 (0.53)*	<b>1.19</b> (0.52)*

\*\* Se observan diferencias significativas a nivel de 0.01

\* Se observan diferencias significativas a nivel de 0.05

Tabla 36. Valoración de cada victimización por género, país y grupo cultural.

- País\*Género [ $F(7, G.L.E.=1125) = 2.17; p= .04$ ]. En la interacción entre país y género existía una diferencia significativa respecto a la victimización relacional directa personal [ $F(1, n=1139) = 7.10; p= .00$ ]. En Inglaterra había una gran diferencia entre las valoraciones de chicos y chicas ( $\bar{X}H=2.11$ , d. t.=0.73 vs.  $\bar{X}M=1.88$ , d. t.=0.75), mientras que en España esa diferencia era bastante menor ( $\bar{X}H=1.44$ , d. t.=0.67 vs.  $\bar{X}M=1.32$ , d. t.=0.57) (ver gráfico).

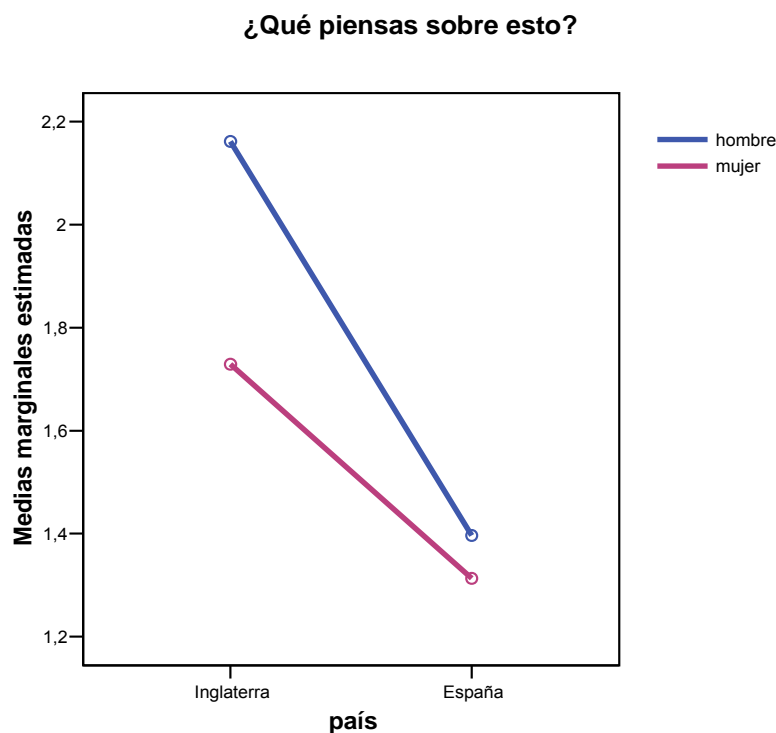


Gráfico 13. Valoración de la victimización relacional directa personal: interacción entre país y género.

## 9.2. Experiencia de cada tipo y carácter de victimización

### *¿Has experimentado la victimización?*

Para examinar si existían diferencias significativas en la proporción de alumnos de cada país que había manifestado haber experimentado cada tipo y carácter de victimización se realizó un análisis Chi-cuadrado. En ninguno de los cuatro tipos de victimización personal se registró diferencia significativa alguna en la experimentación de los mismos en función del país. Sin embargo, en dos de las tres historias referidas a agresiones y/o bullying de carácter cultural, se recogieron resultados de su experimentación significativamente distintos entre el alumnado en España y el

alumnado en Inglaterra. La muestra de alumnado ingles manifestó haber sufrido más que el alumnado español tanto la victimización verbal cultural (Ing=10.7% vs. Esp=6.9%) [ $\chi^2$  (1, n=1168) = 4.64; p= .03] como la relacional indirecta cultural (Ing=9.5% vs. Esp=3.3%) [ $\chi^2$  (1, n=1164) = 18.87; p= .00].

### 9.3. Respuestas hacia cada tipo y carácter de victimización experimentada

#### *Respuesta emocional a la victimización*

Cada participante fue invitado a elegir una respuesta a como se había sentido por cada tipo y carácter de victimización sufrida, de entre cinco posibles: indiferente, algo molesto, molesto, muy molesto, enojado (las cuales implicaban distintos grados 1-5). Se realizó un análisis multivariado (MANOVA). El análisis contempló como factores el país (España e Inglaterra), el grupo cultural (Mayoritario o Minoritario) y el género (chico o chica). Este análisis no reveló ningún efecto significativo de cada uno de estos factores por separado ni en su interacción.

#### *Respuesta cognitiva: Atribución de causa de la victimización*

Las respuestas de los estudiantes, inicialmente se clasificaron en 11 categorías excluyentes, que a su vez se redujeron a 6 finales: *no lo sé* (no lo sé); *otros amigos* (tienen otros amigos); *ser diferente* (por mi apariencia, soy diferente, soy de otro país, soy de otra raza/cultura); *celos* (celos/envidia); *poder* (se sienten más fuertes, no hice lo que me dijeron); *culpa de víctima* (por mi culpa, yo les había atacado).

Así se examinaron los porcentajes de respuestas en cada una de las seis categorías por cada tipo de victimización. Se ha realizado un análisis Chi-cuadrado para comparar las respuestas entre los dos países. A continuación se presentarán sólo los porcentajes superiores al 15% para destacar con más claridad las respuestas mayoritarias.

En todos los tipos de victimización personal el análisis Chi-cuadrado registró diferencias significativas entre las atribuciones de las víctimas de cada país. En el caso de la victimización física [ $\chi^2$  (5, n=288) = 22.77; p= .00], en Inglaterra predominaban las razones *no lo sé* (28.8%), *otros amigos* (19.2%) y *ser diferente* (19.2%), mientras en España lo hacían *no lo sé* (27.9%) y *poder* (31.6%). En la victimización verbal [ $\chi^2$  (5, n=563) = 41.66; p= .00], en Inglaterra de nuevo predominaban las razones *no lo sé* (39.5%) y *diferente* (22.6%), mientras en España lo hacían otra vez *poder* (33.5%) y *no lo sé* (29.6%). En la relacional directa [ $\chi^2$  (5, n=301) = 22.01; p= .00], en Inglaterra predominaban las razones *no lo sé* (43.9%) y *otros amigos* (32.9%), mientras en España

lo hacían *no lo sé* (38.8%), *ser diferente* (20.1%) y *otros amigos* (19.6%). En el relacional indirecto [ $\chi^2$  (5, n=218) = 15.42; p= .01], en Inglaterra predominan las atribuciones *no lo sé* (30.2%), *otros amigos* (24.5%), *poder* (18.9%) y *celos* (15.1%), mientras en España lo hacían *no lo sé* (35.2%), *celos* (25.5%) y *poder* (21.8%).

En los tipos de victimización cultural verbal y relacional directa, los análisis Chi-cuadrado mostraron que las posibles diferencias de atribuciones de causas entre alumnado en España e Inglaterra no eran significativas. Sin embargo si existieron diferencias significativas en las atribuciones realizadas por las víctimas respecto al bullying relacional indirecto cultural entre cada país (Fisher= .03): en Inglaterra predominan las atribuciones *no lo sé* (30.4%), *otros amigos* (26.1%) y *poder* (17.4%), mientras en España lo hacían *no lo sé* (46.4%) y *ser diferente* (35.7%).

### ***Respuesta conductual a la victimización***

Las respuestas de los estudiantes a esta cuestión abierta en cada una de las distintas historias, se categorizaron mediante siete categorías excluyentes. Así se examinaron los porcentajes de respuestas en cada una de las siete categoría por cada tipo y carácter de agresión y/o bullying en cada país. A tal efecto se realizaron análisis Chi-cuadrado, siendo necesario en la mayoría de los casos realizar el estadístico exacto de Fisher. A continuación se presentarán sólo los porcentajes superiores al 15% para destacar con más claridad las respuestas mayoritarias.

Respecto a la victimización física personal, entre países se detectaron diferencias significativas (Fisher= .00): en Inglaterra las conductas mayoritarias fueron *me enfrenté a él/ellos* (39.3%), *se lo conté a alguien* (31%) y *nada* (25%), mientras en España fueron *me enfrenté a él/ellos* (43%) y *nada* (26.2%). En la victimización verbal se volvieron a repetir las diferencias entre países (Fisher= .00): en Inglaterra mayoritariamente la respuesta de las víctimas fue *nada* (30.4%), *me enfrenté a ellos* (24.6%), *se lo conté a alguien* (21%), y *les ignoré* (18.8%), y en España fueron por este orden *me enfrenté a ellos* (36.1%), *nada* (28.8%), y *les ignoré* (21.8%). En cuanto a la victimización relacional directa por motivos generales no se registraron diferencias significativas entre países. En la victimización relacional indirecta personal sí se encontraron diferencias significativas entre las respuestas conductuales de las víctimas de cada país (Fisher= .00): en Inglaterra destacaron *me enfrenté a ellos* (38.6%) y *nada* (33.3%), mientras en España lo hicieron *me enfrenté a ellos* (29.6%), *nada* (26.9%), *les ignoré* (20.4%) y *lo resolvimos* (16.2%).

En torno al bullying de carácter étnico-cultural solo se encontraron diferencias significativas en las respuestas conductuales de las víctimas de ambos países en el tipo verbal (Fisher= .02): en Inglaterra destacaron *me enfrenté a ellos* (36.4%), *se lo conté a alguien* (27.3%) y *nada* (18.2%), mientras en España lo hicieron *me enfrenté a ellos* (42.4%), *nada* (27.1%) y *les ignoré* (20.3%). No se encontraron diferencias significativas entre países respecto al bullying cultural relacional directo ni al bullying cultural relacional indirecto.





Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Capítulo IV – Metodología

Capítulo V – Resultados

**Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas**

Referencias

# CAPÍTULO VI

En este último capítulo se presentan las conclusiones y discusión de la investigación, desglosadas en función de los dos estudios que la componen: estudio sobre la muestra española; y estudio sobre la muestra transnacional (España e Inglaterra). También se proponen algunas iniciativas para la mejora educativa de carácter preventivo y paliativo sobre la victimización étnico-cultural entre escolares y sobre el fenómeno más amplio de la discriminación, racismo y xenofobia. Para terminar se discuten las limitaciones de la presente investigación y se exponen algunas cuestiones surgidas durante este trabajo que contemplamos como focos de interés para estudios actualmente en desarrollo y otros futuros.

## **1. Conclusiones y discusión del estudio español**

### **1.1. Victimización personal y victimización cultural**

En la muestra cordobesa la victimización de carácter personal (física, verbal, relacional directa y/o relacional indirecta) afecta a siete estudiantes de cada diez. Casi mitad de las víctimas de carácter personal ha sufrido un solo tipo de agresión o bullying y la otra mitad ha sido objeto de varios tipos agresión o bullying. Esta superposición de dos o más tipos distintos de victimización ha sido un fenómeno observado en estudios anteriores y denominado como *multivictimización* (p. ej.: Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006).

Las víctimas de agresiones o bullying personal atribuyen ser objeto de los mismos, en una proporción bastante considerable, a *ser diferentes (apariencia distinta, soy distinto, soy de otro país o soy de otra raza/cultura)*. Entre un 5% y un 20% (según el tipo de agresión recibida) de las víctimas personales de la muestra española manifestó esta atribución, lo cual es una proporción muy elevada teniendo en cuenta que las minorías culturales representan el 8.8% de la muestra (alumnado procedente de otros países, alumnado hijo de padres/madres inmigrantes y alumnado gitano). Esta atribución de la causa de la victimización basada en la diferencia, recogida en el presente estudio, parece que guardar relación con resultados del estudio de Díaz-Aguado (2008): en opinión de las y los estudiantes *ser victimizado* estaba relacionado con el hecho de *ser gitano*, con *su color de piel* y/o con *venir de otro país* (entre el 5.5% y el 10.7%). En este sentido varias investigaciones apuntan a que este tipo de

atribuciones (racistas, xenófobas o basadas en la diferencia étnico-cultural) no son hechas por las víctimas cuando las agresiones o bullying provienen de iguales del mismo grupo cultural, y que en cambio sí son hechas cuando tales agresiones proceden de iguales de otro grupo cultural diferenciado (p. ej.: Eslea y Mukhtar, 2000; Mellor, 1999; Siann, Callaham, Glissov, Lockhart y Rawson, 1994). Teniendo en cuenta todo lo anterior puede inferirse que dentro de la prevalencia de la victimización personal registrada en este estudio, en alguna medida se recoge también parte de la victimización de carácter cultural. En cada uno de los distintos tipos de agresión y/o bullying personal sufridos por las víctimas, una parte de los casos es explicada por ellas como discriminatoria (porcentajes en áreas punteadas del siguiente esquema) en base fundamentalmente a la diferencia étnico-cultural. De ello se desprende que la victimización étnico-cultural no es entendida por los escolares como un fenómeno totalmente desligado o diferente a la victimización por agresiones y/o bullying de carácter general (personal).

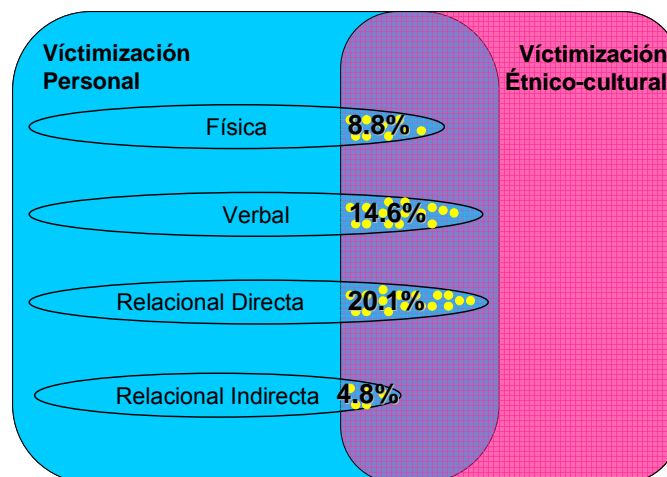


Gráfico 14. *Victimización étnico-cultural que se manifiesta cuando se expresa la victimización personal sufrida.*

La prevalencia de la victimización cultural en cualquiera de sus tipos, respecto al total de la muestra española y sin distinguir por grupos culturales, fue significativamente inferior a la de la victimización personal. Cerca de uno de cada diez estudiantes (8.8%) había sufrido agresiones o bullying de carácter étnico-cultural. Aunque la extensión relativa a la muestra hace parecer que la prevalencia de la victimización cultural es baja, si atendemos a la naturaleza de esta victimización (racista, xenófoba y/o segregadora) y al bajo porcentaje de minorías culturales presente en las escuelas cordobesas partícipes en el estudio (el 8.8% en la muestra), el dato es

ciertamente preocupante. Al igual que en la victimización personal, en la victimización cultural también se observa el fenómeno de la multivictimización: existen diferencias significativas entre porcentajes de víctima simple (71.1%), víctima doble (21.1%) y víctima triple (7.9%).

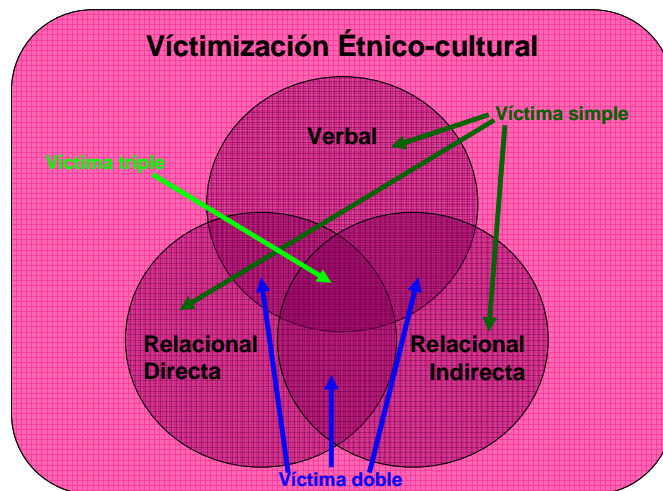


Gráfico 15. Multivictimización étnico-cultural.

De las y los alumnos que habían sufrido victimización cultural, nueve de cada diez habían sufrido también victimización de carácter personal. Esto nos hizo preguntarnos qué tipo de asociación se producía entre la victimización de carácter cultural y la de carácter personal. Tanto en la muestra española como en la muestra trasnacional total del estudio, los análisis realizados evidenciaron una correlación significativa entre la frecuencia de experimentación de ambas: a mayor frecuencia de victimización cultural, mayor frecuencia de victimización personal. Esto nos conduce a plantear dos posibles hipótesis explicativas: a) que el alumnado victimizado mediante agresiones personales sea más propenso a ser victimizado mediante agresiones culturales, y/o viceversa; y b) que el alumnado que manifiesta sufrir tanto victimización personal como cultural (7.9% del total de la muestra española), cuando responde afirmativamente a una u otra lo hace refiriéndose a un mismo tipo de hecho. Estas dos posibles explicaciones no son necesariamente excluyentes entre sí, pudiendo darse también de forma combinada.

Independientemente del carácter de la victimización (personal o cultural), en función del tipo (verbal, relacional directo y relacional indirecto), la que valora como más negativa el alumnado de la muestra española es la relacional indirecta (rumores y mentiras malintencionadas a terceros). A ésta le sigue la victimización verbal y más de lejos la victimización relacional directa (exclusión social cara a cara). Las diferencias de valoración registradas entre cada una son significativas. Independientemente del tipo de

victimización, en función del carácter, es significativamente peor valorada por el alumnado español la victimización cultural que la victimización personal. Teniendo en cuenta tanto el tipo como el carácter de la victimización, hemos podido saber que las y los escolares desaprueban significativamente más la verbal y la relacional directa cuando son de carácter cultural, que cuando lo son de carácter personal. Estos contrastes de valoraciones nos conducen a pensar que sí existe una clara distinción entre la victimización específicamente cultural frente a la victimización personal o genérica en la mente de las y los escolares, o cuando menos a afirma que la primera es reconocida como más nociva y repudiable que la segunda.

## **1.2. Los tipos de victimización cultural**

El bullying racista ha sido concebido por la comunidad científica europea como una forma especial dentro del bullying genérico, que esencialmente se manifiesta mediante el insulto o nominación racista (Collins, McAleavy y Adamson, 2004; Fonzi et al., 1999; Lloyd y Otead, 2001; Mooney, Creeser y Blatchford, 1991; Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar y Plewis, 1988; Whitney y Smith, 1993). Son los estudios de Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006) en Holanda y el de McKenney, Pepler, Craig y Connolly (2006) en Canadá, sobre victimización y discriminación étnico-cultural, los que ofrecen datos sobre la prevalencia de un tipo distinto de agresión y/o bullying al insulto o nominación racista: la exclusión social étnico-cultural. Partiendo de estos antecedentes, en esta investigación se han estudiado tres tipos diferentes de victimización cultural: verbal (amenazas e insultos o motes peyorativos alusivos a la diferencia étnico-cultural); relacional directa (exclusión social cara a cara motivada en la diferencia étnico-cultural); y relacional indirecta (rumores y mentiras malintencionadas esparcidas mediante terceros sobre cuestiones étnico-culturales).

En el estudio sobre la muestra española se ha observado como, entre todas las víctimas de agresión o bullying verbal cultural, una de cada tres (30.5%) no manifestó anteriormente haber sido objeto de victimización verbal personal (general). Este tipo de observación también se recogió en el estudio de Blaya et al. (2006). Algo muy similar sucedió de nuevo en nuestro estudio sobre la muestra española respecto a la victimización relacional directa cultural: una de cada cinco de sus víctimas (17.7%) manifestó antes no haber sido objeto de victimización relacional directa de carácter personal. Este análisis se repitió para la victimización relacional indirecta cultural y arrojó resultados en la misma línea, pero de mayor proporción: una de cada dos de sus

víctimas (50%) manifestaron previamente no haber sufrido victimización relacional indirecta personal. Como puede verse, las víctimas de cada tipo de agresión y/o bullying étnico-cultural, en una proporción considerable, no manifiestan previamente ser objeto de cada tipo homólogo de agresión y/o bullying personal. Este hecho puede ser una evidencia de que las agresiones y discriminaciones étnico-culturales entre iguales son interpretadas por las y los escolares que la sufren como parte de un fenómeno en buena medida distinguido del que fenómeno que originan las agresiones y bullying de carácter personal. Esta interpretación diferenciada entre victimización personal y victimización étnico-cultural podría explicar que en la mayoría de las investigaciones en las que se ha preguntado al alumnado sobre si han sido víctimas de bullying, no se hayan recogido apenas manifestaciones sobre ser objeto de agresiones de carácter discriminatorio, racista y/o xenófobo.

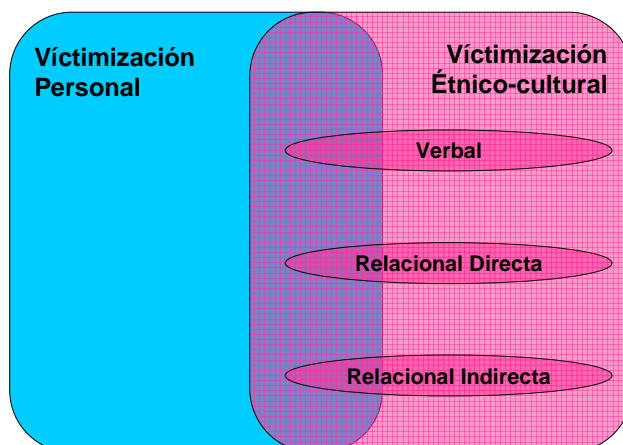


Gráfico 16. Tipos de victimización étnico-cultural.

### 1.2.1. Victimización verbal cultural

La victimización verbal cultural ha sido concebida en este estudio como la victimización causada por agresiones tales como: el insulto o mote racista por caracteres físicos como el color de piel (Fonzi et al., 1999; Lloyd y Otead, 2001; Mooney et al., 1991; Tizard et al., 1988; Whitney y Smith, 1993) o nominación peyorativa alusiva a las diferencias religiosas, costumbristas y tradicionales (Collins et al., 2004); y las amenazas racistas y/o xenófobas. Precisamente de entre todos los tipos de victimización cultural testados, el que más prevalencia registra en la muestra española es el verbal. Casi un 7% manifiesta haberlo sufrido. Entre las víctimas de este tipo de maltrato, dos de cada cinco lo experimentan con alta frecuencia. En estos casos podría decirse que

están siendo sometidos a bullying étnico-cultural mediante la agresión verbal sostenida a lo largo del tiempo.

Los agresores verbales culturales son predominantemente varones, seguidos de lejos por mezcla de chicos y chicas. Las diferencias observadas entre sexos son significativas. Respecto al número, los agresores verbales culturales actuaban tanto individualmente como en grupo, no existiendo una diferencia considerable.

Las víctimas verbales culturales manifiestan sentirse muy molestas o enfadadas por sufrir este tipo de agresiones o maltrato. Entre las atribuciones que las víctimas hacen de ser objeto de este especial tipo de agresiones existen diferencias significativas: emerge el *ser diferente* como la causa más ampliamente reconocida por la mayoría (la mitad de las víctimas); seguida más de lejos por la incertidumbre, *no lo sé* (una de cada cinco víctimas). Entre las repuestas conductuales hacia este tipo de victimización también se registraron diferencias significativas, que mayoritariamente se polarizaban en dos extremos: la indefensión (*nada o les ignoré*) y la confrontación (*me enfrenté a ellos*). La primera de estas posturas, la más extendida, tiene que ver con un estilo de afrontamiento *improductivo*, mientras que la segunda postura tiene que ver con un estilo de afrontamiento *dirigido a la resolución del problema* (Frydenberg y Lewis, 1996).

El hecho de que la victimización verbal cultural sea el tipo de discriminación étnico-cultural predominante entre las y los escolares (en su mayoría adolescentes) de nuestro estudio, parece que tiene continuidad en la adultez. Según el estudio en España de Cea D`Ancona y Valles (2008) las personas adultas de origen étnico-cultural diverso residentes en España afirman que las formas de agresión racista y xenófoba que sufren con más frecuencia son los insultos, nominaciones y comentarios despectivos alusivos a las diferencias culturales y de procedencia.

### **1.2.2. Victimización relacional directa cultural**

La victimización relacional directa cultural, o exclusión social cara a cara de agresor a víctima por pertenecer a un grupo étnico-cultural distinto, es sufrida por el 2% del total de la muestra española de este estudio. De las víctimas de este tipo de agresión, una de cada diez lo experimenta con alta frecuencia. Esta víctima reiterada podría considerarse objeto de bullying relacional directo cultural.

El estudio del perfil de los agresores respecto al sexo y al número no arrojó ninguna diferencia significativa. Según la percepción de las víctimas, igualmente los

agresores podían ser chicos, chicas o mezcla de chicos y chicas, como podían hacerlo individualmente o en grupo.

Las víctimas relacionales directas culturales manifiestan sentirse bastante molestas por sufrir este tipo de agresiones o maltrato, aunque en este caso las opiniones no son muy unánimes. Entre las atribuciones que las víctimas hacen de ser objeto de este especial tipo de agresiones no se registran diferencias significativas, pero sí es destacable que ser diferente y desconocer la causa son las más manifestadas. Entre las repuestas conductuales hacia este tipo de victimización sí se registran diferencias significativas, siendo las más manifestadas: no hacer nada (una de cada dos víctimas) e irse o huir (una de cada tres). Vistas en conjunto estas respuestas conductuales, pasivas e inhibidas, muestran un estilo de afrontamiento predominante *improductivo* (Frydenberg y Lewis, 1996). Esto da una idea de la gran indefensión que sufren las víctimas objeto de este tipo de maltrato racista y/o xenófobo.

### **1.2.3. Victimización relacional indirecta cultural**

La victimización relacional indirecta cultural, o rumores y/o mentiras esparcidos a través de terceros sobre aspectos ligados a la pertenencia a un grupo étnico-cultural diferenciado, es sufrida por el 3.3% del total de la muestra española. De las víctimas de este tipo de agresión, casi el 7% lo experimenta con alta frecuencia (víctimas de bullying relacional indirecto cultural).

Según las víctimas de la agresión o maltrato relacional indirecto cultural, los agresores actúan en grupo en la mayoría de los casos, pudiendo ser indistintamente chicos, chicas o mezcla de chicos y chicas.

Las víctimas relacionales indirectas culturales manifiestan sentirse bastante molestas por sufrir este tipo de agresiones o maltrato. Entre las atribuciones que las víctimas hacen de ser objeto de este especial tipo de agresiones se registran diferencias significativas, siendo las más manifestadas: ser diferente y no lo sé. Entre las repuestas conductuales hacia este tipo de victimización también se registraron diferencias significativas, que mayoritariamente se polarizaban en dos extremos: la indefensión (una de cada dos no hizo nada) y la confrontación (una de cada cuatro se enfrentó a los agresores). Al igual que en el caso de la victimización verbal cultural, de nuevo las estrategias de afrontamiento predominantes pueden entenderse relacionadas con los estilos de afrontamiento *improductivo* y *dirigido a la resolución del problema* (Frydenberg y Lewis, 1996) respectivamente.



### 1.3. Postulando un modelo sobre la victimización personal y la victimización étnico-cultural

Los resultados y conclusiones hasta aquí presentadas nos llevan a proponer un modelo explicativo de las relaciones existentes entre la victimización entre iguales de carácter personal (general) y la victimización entre iguales de carácter étnico-cultural (ver figura siguiente). Dentro de la victimización personal podemos entender englobados cuatro tipos: física, verbal, relacional directa y relacional indirecta (zona azul). En cada uno de estos tipos de victimización personal, hemos observado como algunas de sus víctimas hacen atribuciones de causas sobre las mismas de carácter étnico-cultural, por lo que parte de la victimización étnico-cultural es expresada como victimización personal (en zona de intersección violeta, áreas punteadas en amarillo). En la zona común entre la victimización personal y la victimización étnico-cultural (zona violeta) también podemos entender que se encuentran los fenómenos de violencia entre iguales que son identificados a la vez por las víctimas como tipos de agresión y/o bullying personal, y como tipos de agresión y/o bullying étnico-cultural. Pero existen también fenómenos de agresión y/o bullying que son exclusivamente reconocidos por las y los escolares que los sufren como victimización étnico-cultural, y no como victimización personal (en zona rosa, áreas punteadas en verde). Esta idea de que existe una zona diferenciada de la victimización étnico-cultural respecto a la victimización personal, pensamos que se refuerza mediante la observación realizada de que las y los escolares valoran significativamente como más nocivo cada uno de los tipos de agresión y/o bullying de carácter cultural, que los de carácter personal.

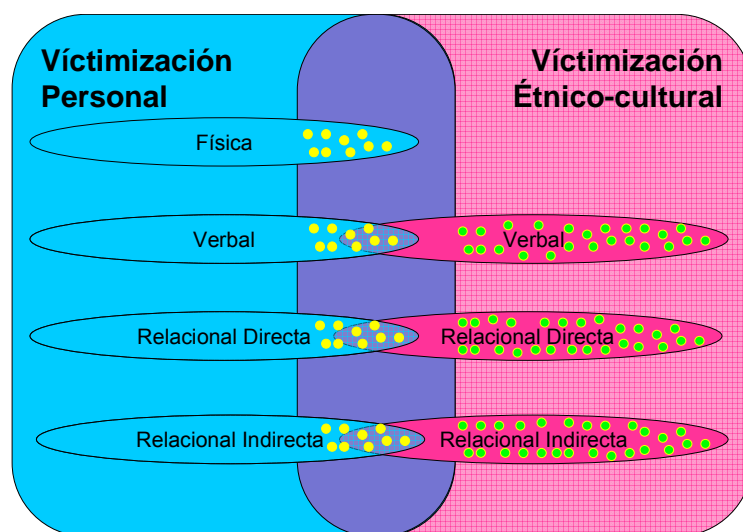


Gráfico 17. Relación entre victimización personal y victimización étnico-cultural.

#### 1.4. El efecto del grupo cultural sobre la victimización

Sobre la muestra española hemos observado como la variable *grupo cultural* produce un efecto sobre la prevalencia de la victimización, entendida esta en un amplio sentido (personal y/o cultural). Al comparar los niveles de victimización (personal y/o cultural) sufrida por el alumnado del grupo cultural mayoritario y por el alumnado de grupos culturales minoritarios, se registraron diferencias significativas. Este hecho se repitió también al comparar los niveles de victimización (personal y/o cultural) en función de tres grupos culturales (mayoritario/payo, gitano e inmigrante). Los más victimizados (personalmente y/o culturalmente) fueron los escolares de origen inmigrante, y en segundo lugar los escolares gitanos: uno de cada dos y uno de cada cuatro, respectivamente. En contraste, a los escolares de la mayoría cultural la victimización (personal y/o cultural) les afectaba muy poco: a uno de cada veinte. Estas observaciones nos conducen a pensar que el alumnado de minorías culturales, y en especial el de las menos representadas en la escuela, se encuentra en una situación de mayor riesgo que el resto de sus compañeros y compañeras de ser victimizados, con independencia del carácter de las agresiones que puedan sufrir (personales y/o culturales).

El estudio de Siann et al. (1994) en escuelas inglesas y escocesas reveló que, aunque las víctimas de minorías culturales se percibían en situación de mayor riesgo de sufrir bullying (general, no específicamente cultural) que sus iguales del grupo cultural mayoritario, el bullying afectaba por igual al alumnado sin distinción cultural alguna. En nuestro estudio sobre la muestra española hemos podido observar cómo el grupo cultural de las y los escolares no influye sobre la prevalencia de la victimización personal. Este hecho se repetía tanto al comparar la prevalencia de la victimización personal en función de dos categorías (grupo cultural mayoritario vs. grupos culturales minoritarios), como al hacerlo en función de tres categorías (mayoritario/payo, gitano e inmigrante). En cada uno de los tipos de victimización personal (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta) se volvió a observar que no se producía efecto alguno del grupo cultural del alumnado sobre sus respectivas prevalencias. Todo ello nos permite corroborar la primera hipótesis formulada en este estudio: la victimización personal afecta de igual modo a las y los escolares con independencia de su grupo cultural. Esta conclusión coincide con las de la mayoría de investigaciones sobre bullying que han contemplado la variable cultural en Europa (Boulton, 1995; Hunter,

Heim, Durkin y Howe, en prensa; Junger, 1990; Lösel y Bliesener, 1999; Siann et al., 1994; Siann, Macleod y MacDonald, 1990; Sweeting y West, 2001) y con la del estudio de McKenney et al. (2006) en Canadá. Sin embargo la conclusión de nuestro estudio resulta discordante con las de un grupo más reducido de estudios europeos (Moran, Smith, Thomson y Whitney, 1993; Strohmeier y Spiel, 2003; Strohmeier, Spiel y Gradinger, 2008; Wolke, Woods, Stanford y Schulz, 2001) y con las de la mayoría de estudios estadounidenses (Baker, Mednick y Carothers, 1989; Carlyle y Steinman; 2007; Eisenberg, Neumark-Sztainer y Perry, 2003; Graham y Juvonen, 2002; Hanish y Guerra, 2000; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger, 2004; Nansel et al., 2001; Peskin, Tortolero y Markham, 2006; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007; Sawyer, Bradshaw y O`Brennan, 2008) que apuntan en un sentido opuesto: existen diferencias significativas entre los niveles de victimización de escolares de distintos grupos étnico-culturales.

Sobre la muestra española hemos observado cómo la variable *grupo cultural* produce un efecto sobre la prevalencia de la victimización de carácter cultural. Al comparar los niveles de victimización étnico-cultural sufrida por el alumnado del grupo cultural mayoritario y por el alumnado de grupos culturales minoritarios, se registraron diferencias significativas. Este hecho se repitió también al comparar los niveles de victimización cultural en función de tres grupos culturales (mayoritario/payo, gitano e inmigrante). Los más victimizados culturalmente fueron los escolares de origen inmigrante (uno de cada dos) y en segundo lugar los escolares gitanos (uno de cada cuatro). A los escolares de la mayoría cultural, en contraste, la victimización cultural les afectaba muy poco (a uno de cada veinte).

Los análisis más específicos sobre cada uno de los tres tipos testados de victimización cultural volvieron a constatar el efecto del grupo cultural sobre sus respectivas prevalencias. La victimización verbal cultural era más sufrida significativamente por el alumnado de las minorías culturales, lo que resulta coherente con las observaciones de Moran et al. (1993) y Boulton (1995) sobre el insulto o nominación racista. La agresión y/o bullying verbal cultural afectaba más al alumnado de origen inmigrante (a uno de cada dos), en segundo lugar al alumnado gitano (a uno de cada cuatro) y en último lugar al alumnado mayoritario/payo (a uno de cada veinte). La victimización relacional directa de carácter cultural era sufrida casi exclusivamente por el alumnado de origen inmigrante (uno de cada cuatro). Respecto a la victimización relacional indirecta de carácter cultural, destacaba como víctima el alumnado

inmigrante (uno de cada cuatro), seguido muy de lejos por el alumnado gitano (uno de cada veinte). El hecho de que entre el alumnado del grupo cultural mayoritario también algunos manifiesten haber sido víctima de algún tipo de agresión o bullying étnico-cultural (en nuestro estudio, verbal) no es tan extraño, pues ha sido observado en algunos estudios anteriores (p. ej.: Eslea y Mukhtar, 2000). Estos resultados nos hacen pensar que el alumnado con caracteres culturales diversos que se encuentra menos representado en el contexto escolar y social, es más vulnerable y corre más riesgo de sufrir victimización étnico-cultural. Las minorías culturales más asentadas, como es el caso en España del grupo cultural gitano, parecen correr un riesgo algo menor de sufrir las agresiones y bullying étnico-cultural.

Atendiendo a los hechos anteriormente descritos puede corroborarse la segunda hipótesis de nuestro estudio: la victimización cultural afecta significativamente más al alumnado de minorías culturales que al de la mayoría cultural. Esta conclusión es concordante con los hallazgos de los estudios de Verkuyten y Thijs (2001, 2002, 2006) en Holanda, de McKenney et al. (2006) en Canadá y de Hunter, Heim, Durkin y Howe (en prensa) en Reino Unido. Concretamente el estudio de McKenney et al. (2006) destaca que las y los escolares que sufrían significativamente más *victimización étnica* eran los canadienses de primera generación con padres nacidos en otros países. El efecto del estatus de inmigrante sobre la victimización cultural detectado por McKenney et al. parece producirse también en nuestro estudio, pues los chicos y chicas procedentes de otros países o cuyos padres son de otros países son los que manifiestan la tasa más elevada de victimización cultural. Es necesario matizar que los estudios de Verkuyten y Thijs, y el de McKenney et al. contemplaron como victimización étnico-cultural solo dos tipos (el insulto o nominación racista y la exclusión social) mientras que en nuestro estudio se han contemplado tres tipos de forma más exhaustiva: verbal (insulto o mote racista y amenazas), relacional directo (exclusión social cara a cara), y relacional indirecto (rumores y mentiras malintencionadas esparcidas mediante terceros).

El análisis comparativo en función del grupo cultural (mayoritario vs. minoritarios) sobre las valoraciones de las siete formas de victimización testadas en primera instancia (4 personales y 3 culturales) no deparó diferencias significativas. Sin embargo, la revisión de los análisis parciales derivados permitió observar cómo en la valoración de la victimización relacional indirecta cultural se producía un efecto del grupo cultural. El alumnado de grupos culturales minoritarios percibía las mentiras y rumores de carácter cultural a terceros significativamente peor que el alumnado del

grupo cultural mayoritario. Tanto en la victimización verbal cultural, como en la relacional directa cultural, no se observó efecto alguno del grupo cultural. Todo ello nos lleva a corroborar parcialmente la tercera hipótesis del estudio: entre los tipos de victimización cultural sólo el relacional indirecto es valorado más negativamente por el alumnado de minorías culturales que por el de la mayoría cultural, siendo la diferencia significativa. Esta conclusión nos lleva a pensar que entre las y los estudiantes está extendida la conciencia de lo pernicioso de los tipos de agresión y/o bullying cultural directos (verbal y relacional), lo cual es positivo, pero que aún queda labor sobre el alumnado del grupo cultural mayoritario para su concienciación de la negatividad de su tipo indirecto: los rumores y mentiras esparcidas mediante terceros de carácter cultural.

No se observó efecto alguno del grupo cultural de las víctimas de cada uno de los tipos personales y culturales sobre la frecuencia con la que habían experimentado cada uno respectivamente. En cuanto a la respuesta emocional y conductual de las víctimas a cada uno de los tipos personales y culturales, tampoco se observó ningún efecto del grupo cultural de las víctimas.

Sobre las atribuciones de las causas de ser objeto de dos tipos de agresión y/o bullying se registraron efectos del grupo cultural. Los dos tipos eran el relacional directo personal y el relacional directo cultural. Las víctimas relacionales directas de carácter personal del grupo mayoritario/payo argumentaban de forma destacada que eran excluidas por pertenecer a redes de amigos diferentes, las del grupo gitano por afán de poder de sus agresores, y las de origen inmigrante por ser diferentes (*apariencia distinta, soy distinto, soy de otro país o soy de otra raza/cultura*). Como puede verse la exclusión social por ser diferente es más sufrida por el alumnado de origen inmigrante o del resto de grupos culturales minoritarios en la escuela. Esta observación es bastante similar a otras recogidas en los noventa por Junger (1990) y Mellor (1999), aunque resulta menos contundente. Mediante su estudio en Escocia, Mellor constató que los chicos y chicas de minorías étnico-culturales manifestaron que el racismo era la causa más frecuente del bullying que sufrían. Por su parte Junger en Holanda observó que uno de cada dos estudiantes de minorías étnico-culturales sometidos a maltrato físico y verbal explicaba que era objeto del mismo por razones racistas, mientras que sólo afirmaba lo mismo una de cada veinte víctimas del grupo mayoritario.

La diferencia entre grupos culturales en la atribución de la causa de la exclusión social sufrida, anteriormente descrita, volvió a reeditarse con más contundencia al preguntar sobre la exclusión social de carácter cultural. Entre las víctimas relacionales

directas de carácter cultural, el alumnado de origen inmigrante explicaba destacadamente que lo había sido por ser diferente (tres de cada cuatro), hecho que no se observó ni en el alumnado mayoritario/payo, ni en el alumnado gitano. Este hecho da medida de que el alumnado culturalmente menos presente en las escuelas es el que más manifiesta ser excluido por sus diferencias étnico-culturales.

## **1.5. Victimización, autoestima y estatus sociométrico**

### **1.5.1. Victimización y estatus sociométrico**

Al cruzar los datos sociométricos sobre amistad y los de victimización personal y/o cultural en la muestra española se observaron algunas diferencias significativas. De estas diferencias pueden extraerse algunas conclusiones sobre los perfiles más extendidos de las víctimas respecto a las relaciones de amistad. A continuación pasamos a describir estas conclusiones y a contrastarlas con las de otros estudios.

Las y los escolares no-víctimas destacaron en amistad como populares. Entre las víctimas de agresiones y/o bullying personal, que no habían sufrido victimización cultural, los estatus predominantes en amistad fueron dos: popular y rechazado. Este hecho ha sido en parte anteriormente descrito por otros estudios: las víctimas de bullying (no de agresiones esporádicas) son señaladas como rechazadas por sus compañeros y compañeras de clase (p. ej.: Boulton y Smith, 1994; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg y Salmivalli, 2009).

Las y los escolares que sufrían solo victimización cultural en la muestra española eran valorados por sus iguales exclusivamente como populares o rechazados en amistad, en igual proporción. El alumnado que sufría tanto victimización personal como cultural era predominantemente clasificado como descuidado/ignorado en amistad. Estas conclusiones pueden guardar relación parcial con las alcanzadas en los estudios de Eccles, Wong y Peck (2006) y de Dotterer, McHale y Crouter (2009). Según estos investigadores, en el alumnado de grupos culturales minoritarios la discriminación étnico-cultural correlaciona negativamente con la autoestima escolar, con el autoconcepto escolar y con el nivel de vinculación de dicho alumnado a la escuela. Así es lógico pensar que las y los escolares que sufren victimización étnico-cultural (discriminación) -al tener menos sentimientos positivos, peor valoración propia en el escenario escolar y al sentir menos vínculo con la escuela- sean valorados

predominantemente por sus compañeros y compañeras de clase como ignorados o rechazados (estatus observados en el presente estudio).

### **1.5.2. Autoestima y medidas sociométricas**

Sobre la muestra española se ha comprobado que existen distintas correlaciones significativas entre niveles de autoestima personal y cultural, y algunas medidas sociométricas tomadas de cada grupo-clase.

Cuanto mayor era la autoestima del alumno, más era nominado por sus compañeros y compañeras de clase como mejor amigo, mejor estudiante, más divertido, mejor deportista y como más prosocial en la ayuda a las y los iguales.

Cuanto mayor era la autoestima cultural del escolar, más era señalado por sus compañeros y compañeras como mejor deportista. A menores niveles de autoestima cultural del escolar, más elecciones recibía como peor estudiante. Además de estas dos correlaciones significativas, se detectaron otras dos más respecto a la prosocialidad: a) a niveles más bajos de autoestima cultural en el escolar, era elegido de entre sus compañeros y compañeras como de los menos prosociales en la ayuda a los iguales; y b) a niveles más altos de autoestima cultural, era elegido como de los más prosociales en la ayuda a los iguales. Estas dos correlaciones evidencian la vinculación positiva entre la autoestima cultural y la prosocialidad entre los iguales, aunque no pueden aclarar el sentido de esta relación (p. ej.: si la primera produce la segunda).

Las dos últimas correlaciones expuestas sobre la prosocialidad, junto con la correlación positiva entre autoestima cultural y autoestima personal observada tanto en la muestra española como en la muestra transnacional (española e inglesa), pensamos que son evidencias que apoyan parcialmente la cuarta hipótesis del presente estudio: la alta autoestima cultural predice un mejor ajuste psicológico y social del sujeto, y viceversa. Esta conclusión parcial es coherente con las de los estudios de Crocker, Luhtanen, Blaine y Broadnax (1994) y de Wakefield y Hudley (2007) que apuntan a que la alta autoestima cultural pronostica, por sí sola, una socialización más satisfactoria y un mayor bienestar psicológico. Es necesario matizar que nuestro estudio no recoge evidencias del sentido de la correlación positiva entre estos aspectos: no podemos saber si es la elevada autoestima cultural la que condiciona el buen ajuste social y psicológico del individuo, o si es al contrario.

### 1.5.3. Autoestima y victimización experimentada

Tanto en la muestra española como en la muestra trasnacional se observa cómo se produce un efecto de la clase de la victimización experimentada (no-víctima, víctima personal, víctima cultural o víctima personal y cultural) sobre la autoestima. Sobre las dos muestras se evidencia que las víctimas de agresión y/o bullying personal manifiestan significativamente niveles más bajos de autoestima personal que sus compañeras y compañeros no victimizados. Por otro lado, en la muestra trasnacional las víctimas de carácter personal y cultural también mostraban significativamente niveles más bajos de autoestima personal que las y los no victimizados. Las víctimas de carácter personal y cultural también mostraron significativamente niveles más bajos de autoestima cultural que las víctimas de carácter personal y que las y los escolares no victimizados. Observando detenidamente las distintas relaciones aquí expuestas, parece factible el postulado de Verkuyten y Thijs (2006) referente a que la *autoestima étnica* media entre la *discriminación étnica* (victimización cultural en el presente estudio) y la *auto-valoración global* (autoestima personal). Según Verkuyten y Thijs, ser victimizado culturalmente tendría una influencia negativa en la autoestima cultural, y por consiguiente esto produciría un efecto negativo en la autoestima general (personal).

Por otro lado, teniendo en cuenta los resultados anteriormente descritos, parece que: a) el aumento de la victimización personal está vinculado a la bajada de la autoestima personal (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Björkqvist y Österman, 1999; Boulton y Smith, 1994; Delfabbro et al., 2006; Fox y Boulton, 2006; Olweus, 1999a, 1999b; Roland, 2002; Slee y Rigby, 1993; Smith, 1999); y b) el aumento de la discriminación y victimización étnico-cultural está vinculado a la bajada de la autoestima cultural, hecho observado anteriormente en preadolescentes y adolescentes (Rivas-Drake, Hughes y Way, 2008 y 2009; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006; Wong, Eccles y Sameroff, 2003) y adultos jóvenes (Sellers, Caldwell, Schemeelk-Cone y Zimmerman, 2003). Sin embargo no está claro si se producen o no algunos efectos cruzados entre ellas [a) y b)]. De hecho, si sólo tenemos en cuenta los resultados hasta aquí expuestos, parece que éstos apoyan la conclusión del estudio de Cassidy, O'Connor, Howe y Warden (2004): la discriminación percibida (victimización cultural) guarda una relación negativa tanto con la autoestima personal como con la autoestima cultural en sus víctimas. Para comprobar si esto era así o no, estudiamos las posibles correlaciones unilaterales parciales entre las frecuencia media de experimentación de cada tipo de victimización (personal y cultural) y ambos tipos de



autoestima (personal y cultural), controlando los efectos del otro tipo de victimización. Los resultados que se obtuvieron sobre la muestra trasnacional resolvieron nuestros interrogantes. Cuanto más bajaba la autoestima personal de los estudiantes, más aumentaba la frecuencia de la victimización personal, independientemente de la frecuencia de la victimización cultural. Recientemente Hunter, Heim, Durkin y Howe (en prensa) sometieron a estudio entre escolares (de 8 a 12 años, más jóvenes que los de nuestro estudio) de Reino Unido la posible correlación negativa entre frecuencia de victimización y nivel de autoestima (utilizando como base datos de otro tipo de cuestionarios a los usados en nuestro estudio), pero sus análisis no constataron la existencia de la misma. Volviendo a nuestro estudio, también se observó que cuanto más bajaba la autoestima cultural, más aumentaba la frecuencia de la victimización cultural, independientemente de la frecuencia de la victimización personal. No se observó correlación significativa alguna entre la autoestima cultural y la frecuencia de la victimización personal (controlando el efecto de la frecuencia de la victimización cultural), ni entre la autoestima personal y la frecuencia de la victimización cultural (controlando el efecto de la frecuencia de la victimización personal). Estos resultados permiten afirmar que no se cumple en un sentido pleno la explicación de Cassidy et al. (2004) anteriormente presentada, y sí en cambio sirven para apoyar las hipótesis quinta y sexta del presente estudio derivadas de los hallazgos de Verkuyten y Thijs (2001): la autoestima personal baja predice la victimización personal, pero no la victimización cultural; y la autoestima cultural baja predice la victimización cultural, pero no la victimización personal.

## **2. Conclusiones y discusión del estudio trasnacional España-Inglaterra**

### **2.1. Valoración de cada tipo y carácter de victimización**

Las valoraciones sobre cada uno de los tipos y caracteres de victimización en la muestra trasnacional varían significativamente en función del país, del grupo cultural, del sexo y de la interacción entre país y sexo.

El alumnado español es más sensible que el inglés a la nocividad de casi todos los tipos de victimización. Todos los tipos de victimización personal (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta) son juzgados como más negativos en las escuelas cordobesas que en las escuelas londinenses partícipes en el estudio. Respecto a

los tipos de victimización culturales, relacional directa y relacional indirecta, también sucede lo mismo: ambas son peor valoradas por el alumnado español que por el alumnado inglés.

En la muestra trasnacional el alumnado de minorías culturales es más sensible que el de las mayorías culturales a la perniciosidad de casi todos los tipos de victimización cultural. Tanto la victimización verbal cultural como la relacional indirecta cultural son peor valoradas por el alumnado culturalmente minoritario que por el mayoritario. En la muestra española sólo se observó este hecho en el caso de la victimización relacional indirecta cultural, y no en el caso de la verbal cultural. Esto nos lleva, basándonos en los datos de la muestra total (trasnacional), a apoyar nuevamente la tercera hipótesis del presente estudio: la victimización cultural es valorada más negativamente por el alumnado de minorías culturales que por el alumnado de la mayoría cultural, siendo la diferencia significativa.

Las chicas son más sensibles que los chicos al daño que pueden causar distintos tipos de victimización predominantemente relacionales: verbal personal, relacional directo personal, relacional directo cultural y relacional indirecto cultural.

Cruzando país y sexo en la valoración de la victimización relacional directa de carácter personal se observan diferencias significativas. Aunque en ambos países las chicas son más sensibles a la nocividad de este tipo de victimización, en Córdoba chicos y chicas muestran casi el mismo nivel de rechazo, que a su vez es superior al rechazo manifestado en Londres, donde claramente los chicos son más condescendientes y permisivos que sus compañeras escolares.

## **2.2. Experiencia de cada tipo y carácter de victimización**

Sobre la muestra trasnacional se ha podido observar que no existen diferencias significativas entre escolares de España y escolares de Inglaterra, en los niveles de experimentación de los cuatro tipos de victimización personales testados. Puede afirmarse que las agresiones y/o bullying de carácter personal afectan por igual a chicos y chicas de ambos países. Sin embargo no puede decirse lo mismo de dos de los tres tipos de victimización étnico-cultural.

Tanto las agresiones y/o bullying verbal como relacional indirecto, ambos de carácter cultural, afectan más (sin hacer distinciones entre grupos culturales) al alumnado de escuelas inglesas que al alumnado de escuelas españolas partícipes en el estudio. No parece extraño que la prevalencia de estos tipos de victimización cultural

sea más alta en Inglaterra que en España. Si la victimización cultural es sufrida fundamentalmente por las minorías culturales, y en la muestra inglesa la presencia de las minorías culturales doblaba la presencia de las minorías en la muestra española (18.4% vs. 8.8%), parece lógico que se registre también bastante más prevalencia de la victimización cultural en las escuelas inglesas partícipes: en este caso el doble de victimización cultural relacional directa y relacional indirecta. Lo que resulta llamativo es que existiendo entre muestras de cada país esta diferencia en la presencia de la diversidad cultural, en las escuelas españolas se haya registrado un porcentaje de casos de victimización verbal cultural similar al recabado de las escuelas inglesas. Esto nos conduce a estimar en términos relativos a la presencia de las minorías culturales, que en las escuelas españolas la agresión y/o bullying verbal cultural es un problema más extendido y preocupante que en las escuelas inglesas del estudio. Quizá esta diferencia a favor de las escuelas inglesas tenga algo que ver con el hecho de que en Reino Unido, desde que a finales de los ochenta los medios de comunicación se hicieron eco de episodios violentos de carácter racista y/o xenófobo entre escolares (Kelly y Cohn, 1988; Smith, 1999), se ha investigado mucho más sobre este problema que en España. Consecuentemente Reino Unido viene desarrollado hasta este momento legislación educativa anti-racista e implementando programas educativos anti-racistas (Housley, 2003; Short y Carrington, 1996; Siraj-Blatchford y Siraj-Blatchford, 1999). Puesto que la mayoría de las investigaciones en Reino Unido han ido desatacando la existencia del insulto o nominación peyorativa de carácter étnico-cultural (Boulton, 1995; Collins et al., 2004; Lloyd y Otead, 2001; Mooney et al., 1991; Moran et al., 1993; Tizard et al., 1988; Whitney y Smith, 1993; entre otros), han sido varias las campañas nacionales de sensibilización social para prevenir y erradicar esta forma de discriminación, a la par que los programas educativos anti-racistas han dedicado gran parte de su trabajo en este sentido (“Anti-racism education for estate”, 2009).

### **3.3. Respuesta a cada tipo y carácter de victimización**

Sobre la muestra trasnacional se observa que el sexo, el grupo cultural y el país de la víctima no influyen sobre su respuesta emocional a cada tipo de victimización sufrida, ya sea personal o cultural.

Entre las víctimas de cada tipo de agresión personal de cada país se evidencian diferencias significativas en las atribuciones de causas que hacen sobre estos hechos. Ser diferente o tener otros amigos son las principales razones atribuidas a la

victimización personal física y verbal en Inglaterra, mientras que en España destaca el afán de poder de las y los agresores. Entre las causas atribuidas a sufrir victimización relacional directa personal, en el contraste entre países destaca el ser diferente en España sobre Inglaterra, donde casi no se menciona. Ser objeto de victimización relacional indirecta personal en Inglaterra es preferentemente atribuido a tener otros amigos, mientras que esa razón no es apenas manifestada en España. Contemplando dónde están las principales diferencias de atribuciones entre países, puede verse cómo el ser diferente o el tener otros amigos son causas altamente citadas por las víctimas de maltrato personal, pero a la par muy desigualmente atribuidas en función del país a distintos de los tipos de agresión y/o bullying. Pensamos que detrás de este uso desigual pueden encontrarse razones más complejas relacionadas con las diferencias culturales entre las sociedades británica y española. Por ejemplo, ser diferente étnico-culturalmente en Inglaterra no es concebido socialmente del mismo modo en que lo es en España. También los patrones de amistad entre iguales de una sociedad a otra pueden diferir en matices considerables claramente condicionados por cuestiones culturales (la extensión de la red de amigos, las motivaciones para la asociación de unos con otros, tipo de actividades que es propio que amigos compartan, etc.).

Entre el alumnado victimizado en cada país también se observaron diferencias significativas en la respuesta conductual a ser objeto de algunos tipos y caracteres de agresión y/o bullying. Respecto a los tipos personales físico y verbal, las víctimas inglesas destacan por contárselo a alguien sobre las víctimas españolas, que casi no manifiestan emprender ese comportamiento. En cuanto a los tipos personales verbal y relacional indirecto, las víctimas españolas desatacan por no hacer nada, o ignorar a los agresores y/o resolverlo, mientras las víctimas inglesas apenas responden de este modo. Entre estas diferencias resulta curioso el hecho de que las víctimas inglesas optan por contárselo a alguien, mientras las víctimas españolas prefieren desarrollar otro tipo de estrategias de afrontamiento que no impliquen a terceras personas. Atendiendo a la naturaleza del fenómeno bullying, que se afianza gracias al *esquema dominio-sumisión* y a la *ley del silencio* (Ortega, 1998), en el caso de que la víctima de las agresiones no se sienta con recursos propios para salir o revertir este tipo de situaciones, si no comunica a nadie estos hechos o busca ayuda en terceras personas, se posiciona en una situación de gran riesgo de ser objeto de bullying de forma sistemática. Son varios los estudios en Reino Unido que apuntan a que el afrontamiento de la víctima contándose a alguien es una de las estrategias más beneficiosas para evitar convertirse en objeto

continuado de bullying (p. ej.: Eslea, 2001; Mora-Merchán, 2006; Smith, 2004; Smith, Talamelli, Cowie, Taylor y Chauhan, 2004). Estas diferencias entre países en las estrategias de afrontamiento de los tipos de victimización personal experimentados, pensamos que también se pueden explicar en alguna medida en función de diferencias culturales y educativas entre las sociedades española e inglesa. Por ejemplo, Inglaterra ha sido pionera en el estudio de las agresiones y bullying entre escolares, lo que también la sitúa en la vanguardia programas y leyes preventivas y paliativas de la violencia entre escolares. Ello puede repercutir en que entre escolares exista más conciencia de tales formas de maltrato y de cómo prevenirlas, por ejemplo, contándose a alguien o pidiendo ayuda (a familiares, compañeros, profesorado, etc.). En esta línea, en el estudio de Naylor, Cowie y Del Rey (2001) sobre 324 escolares de 51 centros educativos de secundaria en los que se había desarrollado un programa anti-bullying mediante un sistema de apoyo y ayuda entre iguales (al menos durante un año), se pudo observar cómo el 86% de las y los escolares manifestó que si fueran objeto de bullying se lo habrían contado a alguien, mientras sólo el 14% no lo habría hecho en el mismo caso. Es en esta primera década del siglo XX en la que más medidas preventivas y paliativas se están desarrollando en las escuelas españolas, pero es probable que el mensaje “no estás solo, cuéntaselo a alguien” no haya calado aún lo suficiente entre las y los escolares en España.

En la atribución de causas que hacían las y los escolares de cada país de ser objeto victimización relacional indirecta cultural existían diferencias significativas. Mientras que en España destacaba la explicación en base a ser diferente, en Inglaterra lo hacían explicaciones como tener otros amigos y el afán de poder de las y los agresores. Pensamos que esta diferencia de atribución de causas del maltrato cultural entre iguales tiene que ver en alguna medida con la distinta realidad que se vive en los dos países respecto a las minorías culturales. La sociedad inglesa se caracteriza por un grado mayor de diversidad cultural y más larga historia en el asentamiento de minorías culturales. En Inglaterra (y en particular en Londres) los grupos culturales minoritarios constituyen amplios porcentajes demográficos que en muchas ocasiones se articulan a nivel social como comunidades que se reconocen diferenciadas de otras en función de unos rasgos étnico-culturales distintos. Incluso el derecho como grupo étnico-cultural está más reconocido legalmente en Inglaterra que en España. En cambio España (y más particularmente Córdoba), pese a que siempre ha albergado diversidad cultural, proporcionalmente ésta ha sido mucho menor que en Inglaterra. En España, hasta el

momento, pesan más los derechos del individuo a favor de la igualdad que los derechos colectivos por identidades étnico-culturales. En este sentido lo más destacable en los últimos treinta años ha sido la lucha por sus derechos colectivos de una parte de la población gitana española que se reconoce como grupo étnico-cultural diferenciado. El resto de la diversidad étnico-cultural española proviene fundamentalmente de la inmigración de distintos países en la última década, por lo que puede decirse que a nivel social son realidades culturales emergentes, aunque incipientes como grupos e identidades colectivas. Teniendo en cuenta estas dos realidades sociales distintas en cada país y apoyándonos en la teoría de Tajfel (1981, 1982) y en los postulados derivados de la misma de Hanish y Guerra (2000), pensamos que las minorías culturales que sufren victimización cultural en la escuela inglesa, al formar parte de grupos étnico-culturales más extensos y consolidados, tienen mayor probabilidad de replegarse hacia los que comparten esa identidad cultural que es atacada, mientras que las víctimas de minorías culturales que la sufren en la escuela española probablemente no encuentren en la mayoría de los casos esa red o grupo identitario hacia el que replegarse. Quizá por ello las minorías culturales en Inglaterra tienden a explicar la victimización cultural que sufren en base al afán de poder y a la pertenencia a distintos grupos de amigos, lo que podría ser síntoma de confrontación entre grupos étnico-culturales asentados en distintas redes de iguales. Por otro lado, el alumnado de origen étnico-cultural diverso podría verse más obligado en España a compartir e intentar integrarse en las redes de los iguales del grupo cultural mayoritario, por lo que cualquier afrenta o agresión de carácter cultural proveniente de dicho grupo se interpretaría como rechazo o discriminación a la identidad propia (ser de diferente religión, provenir de otro país, ser de otra cultura, tener un color de piel distinto, etc.). Psicológicamente el alumnado minoritario victimizado culturalmente podría interpretar de manera muy distinta las agresiones y situación: en Inglaterra podría hacer más una lectura de confrontación entre distintos grupos étnico-culturales (mayoritario vs. minoritario, pero también minoritario vs. otro minoritario); y en España podría hacer más una lectura de imposición o rechazo de una gran mayoría social (o sociedad casi monocultural) hacia el individuo de otra cultura.

Siguiendo las conclusiones del estudio de Juvonen, Nishina y Graham (2006), que apuntan a que los niveles de sentimientos de seguridad y bienestar de las y los escolares de minorías étnico-culturales son proporcionales al grado de presencia de sus respectivos grupos culturales en su contexto escolar, puede inferirse que el alumnado de

minorías culturales en España se encuentra en una situación de mayor riesgo que el alumnado de minorías culturales en Inglaterra de sufrir victimización, especialmente de carácter cultural. Las víctimas de agresión y discriminación cultural en España serían más vulnerables a convertirse en víctimas de maltrato y acoso reiterado al no encontrarse apoyadas en una red extensa de iguales de la misma cultura. El alumnado de minorías culturales se verá más obligado circunstancialmente en España a interactuar e incluso a intentar formar parte de un grupos iguales de una mayoría cultural distinta, y en ese mayor contacto puede incrementarse también la posibilidad de recibir más frecuentemente el rechazo por tener una identidad cultural diferida. Sin embargo, aunque algunos de los resultados del presente estudio hasta aquí expuestos pueden ser interpretados a favor de esta hipótesis, lo cierto es que son insuficientes para sostenerla por sí solos.

Se ha constado la existencia de diferencias significativas entre las respuestas conductuales de las víctimas de cada país ante las agresiones y/o bullying verbal cultural. En contraste, las víctimas culturales en Inglaterra destacan por contárselo a alguien, mientras que en España destacan por ignorar a sus agresores. Apoyándonos en los estilos y estrategias de afrontamiento descritas por Frydenberg y Lewis (1996) puede decirse que el estilo de afrontamiento de las víctimas culturales en Inglaterra se basa en la *relación con los demás* mediante estrategias como la búsqueda de ayuda, apoyo o de vinculación con otras personas, mientras que el estilo de afrontamiento de las víctimas culturales en España es más de tipo *improductivo* al basarse más en estrategias como la de ignorar. En la revisión la literatura científica hemos encontrado que las pocas investigaciones que han abordado el estudio de las estrategias de afrontamiento que ponen en juego las víctimas de discriminación étnico-cultural ante este tipo de agresiones, lo hacen sobre muestras de adultos de minoría étnico-culturales (p. ej.: Verkuyten y Nekuee, 2001) y no sobre escolares y/o adolescentes que sufren este fenómeno a manos de sus iguales en contextos educativos. Por ello no tenemos referentes directos para contrastar los resultados obtenidos en esta línea. No obstante, pesamos que esta diferencia entre cada país en las respuestas ante este tipo de victimización étnico-cultural puede encontrar explicación siguiendo la misma línea argumental que se ha utilizado respecto a las diferencias existentes entre países en la atribución de causas de ser objeto de victimización cultural. Las víctimas de agresiones verbales racistas o xenófobas en Londres tienen más posibilidad de buscar apoyo en la red de personas, iguales o adultos, de su mismo grupo étnico-cultural, pues estas redes

son más extensas y consolidadas tanto a nivel escolar como a nivel socio-comunitario. Este apoyo que la víctima cultural tiende a buscar en personas con las que comparte identidad cultural se hace más difícil o casi imposible de encontrar en Córdoba, pues las redes étnico-culturales son menos extensas tanto en la escuela como en el entorno socio-comunitario. Cuando el maltrato cultural se repite sobre la víctima, si la respuesta de ésta tiende a ser en solitario, aislada, sin contar con la ayuda o el apoyo de terceras personas, se incrementa mucho el riesgo de convertirse en objeto de bullying racista y xenóforo sistemático.

### **3. Inferencias educativas**

En los últimos años en Andalucía se han incrementado las medidas y recursos educativos dirigidos a posibilitar la mejor integración de escolares de diverso origen cultural en la escuela. Muestra de ello son tres programas impulsados desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: *Acogida e Integración*, *Enseñanza del Español* y *Mantenimiento de Culturas de Origen*. También se ha regulado la concesión de subvenciones para entidades sin ánimo de lucro que desarrollen programas de *Mediación Intercultural*, especialmente orientados a apoyar y asesorar a todos los miembros de cada comunidad educativa para generar mayor integración del alumnado culturalmente minoritario y sensibilizar más en estas cuestiones (“Orden de 3 de agosto”, 2007). La participación de las escuelas andaluzas en estos programas podría tener algunos beneficios indirectos para la prevención de la violencia étnico-cultural entre escolares, pero ninguno de estos programas contempla acciones específicas en esta línea. A esto hay que sumar que son pocas las escuelas que están desarrollando estos programas. Algunas escuelas almerienses y malagueñas de la Costa del Sol, que tienen gran diversidad cultural en su alumnado, son las que más provecho están sacando de este tipo iniciativas. Sin embargo en el resto de escuelas andaluzas en las que la diversidad cultural no es tan elevada, apenas se desarrollan estos programas. No es extraño que, en las escuelas en las que no existe gran diversidad, el profesorado no acometa este tipo de programas, pues el propio profesorado se reconoce falto de formación inicial y continua para desarrollar acciones encaminadas a la integración de la diversidad cultural y a la educación intercultural (Rodríguez y Ortega, 2007; Rodríguez, Ortega y Monks, 2005).

En Andalucía es positivo que la orden que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia en cada centro educativo (“Orden de



18 de julio”, 2007) explicita la obligatoriedad de que dicho plan contemple: a) en sus objetivos: la prevención, detección y eliminación de actitudes y comportamientos xenófobos y racistas; y b) en sus contenidos: actuaciones específicas para prevenir y tratar el racismo. Pero estas menciones no tienen continuidad en el protocolo andaluz de actuación de los centros educativos ante distintos supuestos de violencia escolar, ni tampoco en planes que incentiven el desarrollo de proyectos educativos en cada centro específicamente orientados a abordar estos asuntos. Ninguno de los puntos del protocolo andaluz (“Resolución de 26 de septiembre”, 2007) hace alusión a la detección y tratamiento de fenómenos de discriminación, racismo o xenofobia, y cuando describe los supuestos de acoso escolar que requieren atención y abordaje tampoco contempla las agresiones y victimización étnico-cultural entre escolares. Desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se ha propuesto el *Plan de Cultura de Paz y la Noviolencia* (“Orden de 25 de julio”, 2002) que incentiva el desarrollo de proyectos de centro dirigidos a la prevención de la violencia, pero la voluntariedad de participación y la libertad de elección de la temática de trabajo de cada centro, unidos a la falta de formación reconocida por el propio profesorado en materia de prevención y paliación de la violencia escolar y el bullying (Rodríguez, Ortega y Córdoba, 2005), hacen que este marco de trabajo apenas se use en los centros para la prevención y afrontamiento de formas de agresión y victimización específicamente étnico-culturales. En este sentido hemos comprobado que hasta hoy, de los once centros educativos cordobeses partícipes en el presente estudio, seis se han involucrado en el Plan de Cultural de Paz y Noviolencia, pero ni en estos seis centros ni en los cuatro restantes se ha desarrollado desde 2003 hasta 2010 ninguna actividad o estrategia educativa sostenida durante un tiempo, orientada hacia la prevención del racismo o xenofobia, ni a la paliación de la victimización étnico-cultural entre escolares. Solo en tres de ellos se ha celebrado ocasionalmente en los últimos siete años alguna efeméride como el *Día Mundial de la Diversidad Cultural* (21 de mayo) o el *Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial* (21 de marzo).

Analizar la idoneidad del marco legal educativo y de las estrategias en política educativa desarrolladas hasta ahora en Andalucía para la prevención y paliación de la victimización étnico-cultural entre escolares, requeriría un estudio más profundo para poder realizar inferencias educativas de mayor calado y precisión. Aún así, atendiendo a la situación hasta aquí descrita y contemplando los resultados del presente estudio, se

proponen distintas medidas o iniciativas educativas, complementarias entre sí, orientadas a la mejora:

- a) Incluir en las bases legales que regulan el plan de convivencia para cada centro educativo, la obligatoriedad de contemplar las perspectivas intercultural y antirracista a lo largo de todos los puntos y fases de su concreción. Dentro de cada plan de convivencia, los principios interculturales y antirracistas podrían cristalizar en algunos objetivos, contenidos y aspectos concretos a diagnosticar, tanto como en algunas acciones preventivas y de afrontamiento específicas. También las orientaciones interculturales y antirracistas podrían inspirar la articulación de medidas para la resolución de conflictos, los compromisos de la convivencia fijados y la programación de actividades formativas para toda la comunidad educativa en materia de convivencia.
- b) Incluir en los protocolos de actuación de los centros educativos ante supuestos de acoso entre escolares: 1) definición explícita del fenómeno de la victimización étnico-cultural entre escolares; y 2) tipos de agresiones y/o bullying étnico-cultural que pueden sufrir las y los escolares (verbal, relacional directo y relacional indirecto).
- c) Desarrollar planes y/o programas educativos desde las administraciones educativas competentes que incentiven el desarrollo de proyectos singulares en cada centro educativo, especialmente dedicados a impulsar la convivencia intercultural y a prevenir y paliar la discriminación y victimización étnico-cultural.
- d) Contemplar en la formación inicial y continua del profesorado contenidos específicamente orientados a la prevención, detección y tratamiento de las agresiones y victimización de carácter étnico-cultural, así como al desarrollo de la convivencia intercultural escolar. La mejora de la formación del profesorado en este sentido requiere potenciar mediante el aprendizaje de conocimientos y estrategias específicas: 1) el desarrollo de competencias profesionales interculturales; y 2) el desarrollo de la competencia sociocrítica necesaria para desarrollar una actividad educadora antirracista.
- e) Desarrollar desde las administraciones educativas competentes campañas de sensibilización, a nivel escolar y a nivel social, especialmente orientadas a poner en valor la convivencia intercultural y a erradicar toda forma de violencia étnico-cultural, discriminación, racismo y xenofobia.

#### **4. Limitaciones del estudio y cuestiones para próximas investigaciones**

Las principales limitaciones del estudio se derivan de la muestra. En primer lugar, la extensión y carácter local de la muestra española (de la ciudad de Córdoba) no permiten la generalización estadística de las conclusiones alcanzadas a poblaciones de mayor orden (p. ej.: provincia de Córdoba, Andalucía o España). Por otro lado, la gran diversidad de grupos culturales registrados dentro del número reducido de alumnos y alumnas con identidades culturales minoritarias que han formado parte de la muestra cordobesa, solo ha permitido realizar análisis comparados respecto a la variable *grupo cultural* en función de tres categorías: *mayoritario/payo*, *gitano* e *inmigrante*. No ha sido posible realizar análisis estadísticamente fiables teniendo en cuenta el país o la zona de procedencia de las y los escolares inmigrantes (p. ej.: latinoamericanos, africanos, asiáticos, etc.). Lo mismo sucedió respecto a las variables *edad* y *curso*: el cruce estas variables con la variable *grupo cultural* (clasificada en dos y en tres categorías), producía agrupamientos en los que la frecuencia era menor de cinco, por lo que los análisis estadísticos derivados no eran fiables. Por ello no se han incluido en el presente informe análisis y resultados en función de la edad y del curso de las y los participantes. Por todas estas razones sería conveniente en próximas investigaciones ampliar la muestra. Así podría estudiarse, por ejemplo, si el dominio de la lengua española en parte del alumnado de origen inmigrante (especialmente del latinoamericano) puede suponer un factor protector respecto a ser víctima de agresiones y/o bullying étnico-cultural.

Respecto al constructo sometido a estudio, la victimización étnico-cultural entre escolares, también contemplamos alguna limitación. Este estudio ha testado como posibles tipos de victimización étnico-cultural, la causada mediante agresiones y/o bullying verbal, relacional directo y relacional indirecto. En el diseño del cuestionario para el alumnado en esta materia no se contempló la posible victimización étnico-cultural causada por agresiones y/o bullying físico por dos razones: a) la literatura sobre bullying de carácter racista esencialmente presentaba datos sobre formas de agresión verbales, y menor medida de formas relacionales directas; y b) las formas físicas de agresión, al no cursar necesariamente con intercambios verbales, pensamos que no serían interpretadas por las víctimas como agresiones estrictamente racistas o

xenófobas. Sin embargo, desde que se terminó la fase de recogida de datos en los centros educativos hasta ahora, hemos ido recogiendo de los medios de comunicación noticias en las que se muestran testimonios de agresiones y maltrato entre escolares de carácter racista y xenófobo, cursando en algunos de estos casos con violencia física (ver apéndice 1. ABC, 17-01-2006, p. 98. Discriminación y Comunidad Gitana 2007 de FSG, p. 54. Informe Raxen: N° 26 junio 2005, p. 35; N° 28 diciembre 2005, p. 34-35; N° 29 marzo 2006, p. 12; N° 32 diciembre 2006, p. 11; N° 36 diciembre 2007, p. 11; Especial 2007, p. 67; Especial 2007, p. 49; Especial 2008, p. 66; N° 40 diciembre 2008, p. 26).

El estudio de la victimización étnico-cultural entre escolares nos permite avanzar hacia el conocimiento del posible bullying étnico-cultural. Pero el estudio del bullying étnico-cultural requiere también de la investigación sobre agresores, y no solo sobre víctimas. También puede ser de interés contemplar la perspectiva de las y los posibles espectadores de este maltrato y acoso étnico-cultural entre escolares. Atender a estos tres roles puede ayudar a la comprensión holística de este fenómeno y a poner en evidencia que no es una cuestión meramente subjetiva de las víctimas que juzgan las agresiones de las cuales son objeto como racistas y/o xenófobas, cuando en su origen podrían no ser de este carácter necesariamente.

El presente estudio ha mostrado como las y los escolares de minorías culturales sufren más agresiones discriminatorias de carácter étnico-cultural que sus compañeros y compañeras del grupo cultural mayoritario. Teniendo en cuenta que bastantes investigadores e investigadoras muestran su convencimiento de que el prejuicio hacia el diferente (individuo y/o grupo) es la raíz de la conducta discriminatoria (p. ej.: Brown, 2006; Gattino y Miglietta, 2004; McKown y Weinstein, 2003), nos preguntamos de cara a futuras investigaciones qué tipo de relación existirá entre prejuicio étnico-cultural y bullying étnico-cultural. En esta línea pretendemos estudiar, por ejemplo, la relación posible entre el grado de prejuicios étnico-culturales (manifiesto y sutil) en el alumnado de grupos culturales minoritarios, y el grado de victimización étnico-cultural sufrida por el alumnado de dichos grupos.

Sobre un avance de resultados del presente estudio (Monks, Ortega y Rodríguez, 2008; Rodríguez y Ortega, 2008; Rodríguez, Ortega y Monks, 2007) y teniendo en cuenta las limitaciones y algunas de las cuestiones suscitadas hasta aquí descritas, estamos desarrollando investigaciones más amplias sobre convivencia y violencia escolar que contemplan tanto la variable cultural de sujeto, como distintas formas de

bullying y victimización étnico-cultural. Este es el caso del *Proyecto de Excelencia* “Violencia escolar y bullying en Andalucía: El estado de la cuestión. Factores de género, multiculturales y de edad” (P06-HUM-02175, I.P. Rosario Ortega) subvencionado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Esta investigación ha tomado una muestra representativa de escolares de Primaria y Secundaria de toda Andalucía. Sobre las conclusiones que se extraigan de este estudio andaluz y las aportadas por el presente estudio, se pretende avanzar en el diseño de nuevas estrategias preventivas y paliativas del bullying y victimización étnico-cultural entre escolares.



Introducción

Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Capítulo II - Racismo y xenofobia: desde el prejuicio y el estereotipo, hasta la discriminación y otras conductas violentas

Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Capítulo IV – Metodología

Capítulo V – Resultados

Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas

Referencias

## Referencias

- About, F. y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. En S. L. Gaertner (Ed.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*. Blackwell.
- Álvarez, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático. *Psicothema*, 17(1), 71-75.
- Álvarez, R. J. (2009, 18 de febrero). Un 14% de los jóvenes votaría a un partido racista, tres puntos más que en 2002. *elmundo.es*, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/02/18/espana/1234957509.html>
- Allport, F. H. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Anti-racism education for estate (2009). *BBC News*. Extraído el 23 de septiembre de 2009 desde [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/england/bristol/somerset/8321846.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/bristol/somerset/8321846.stm)
- Baker, R. L., Mednick, B. R. y Carothers, L. (1989). Assotiation of age, gender, and ethnicity whith juvenile victimization in and out of school. *Youth and Society*, 20(3), 320-341.
- Banco Mundial (2004). *Publicaciones e informes - Indicadores del desarrollo mundial del 2000 al 2004*. Extraído el 5 de mayo de 2009 desde <http://www.bancomundial.org/investigacion/publicaciones.htm>
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274.
- Bárbulo, T. (2009, 2 de agosto). La crisis económica frena en seco la llegada de inmigrantes irregulares. *El País*, de



<http://www.elpais.com/articulo/espana/crisis/economica/frena/seco/llegada/inmigrante...>

- Barker, M. (1981). *The new racism*. London: Junction Books.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K. y Österman, K. (1999). Finland. En P. K. Smith y Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 56-67). London: Routledge.
- Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bobo, L. (1983). Whites's opposition to busing: Symbolic racism or realistic group conflict? *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1196-1210.
- Bobo, L. (1988). Group conflict, prejudice, and the paradox of contemporary racial attitudes. En P. A. Katz y D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism*. New York: Plenum Press.
- Boulton, M. J. (1995). Patterns of Bully/Victim Problems in Mixed Race Groups of Children. *Social Development*, 4(3), 277-293.
- Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Brown, C. S. (2006). Bias at school: Perceptions of racial/ethnic discrimination among Latino and European American children. *Cognitive Development*, 21(4), 401-419.
- Brown, C. S. y Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development*, 76(3), 533-553.
- Calvo-Buezas, T. (1990). *¿España racista?: voces payas sobre gitanos*. Barcelona: Anthropos.

## Referencias

- Calvo-Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo: así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce.
- Calvo-Buezas, T. (2006). *Hispanos en Estados Unidos, Inmigrantes en España: ¿Amenaza o nueva civilización?* Madrid: La Catarata.
- Calvo-Buezas, T. (2008) *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Extraído el 6 de julio de 2009 desde [http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo\\_Ante\\_la\\_Inmigracion\\_\\_\\_Encuestas\\_Escolares\\_1986-2008\\_.pdf](http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo_Ante_la_Inmigracion___Encuestas_Escolares_1986-2008_.pdf).
- Campbell, D. (1967). Stereotypes and perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.
- Carlyle, K. y Steinman, K. (2007). Demographic Differences in the Prevalence, Co-Occurrence, and Correlates of Adolescent Bullying at School. *The Journal of School Health*, 77(9), 623-629.
- Cassidy, C., O'Connor, R. C., Howe, C. y Warden, D. (2004). Perceived discrimination and psychological distress: The role of personal and ethnic self-esteem. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 329-339.
- Castells, M. (2000a). *La sociedad red* (Vol. I). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2000b). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora*, 4(1), 42-53.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Cea D'Ancona, M. A. y Valles, M. S. (2008). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Extraído el 1 de agosto de 2009 desde [www.oberaxe.es](http://www.oberaxe.es)
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying*. Murcia: Servicio de

Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Cerezo, F. (2005). Bullying in Spanish and English Pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353.
- CIS (2007a). Actitudes ante la discriminación por origen racial o étnico. *Estudio CIS N° 2.731*.  
Extraído el 15 agosto de 2007 desde  
[http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/listaEstudiosYear.jsp?year=2007](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaEstudiosYear.jsp?year=2007)
- CIS (2007b). Discriminación y su percepción. *Estudio CIS N° 2.745*. Extraído el 12 de diciembre de 2007 desde [http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2740\\_2759/2745/e274500.html](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2740_2759/2745/e274500.html)
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, M. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-589.
- Coker, T. R., Elliott, M. N., Kanouse, D. E., Grunbaum, J. A., Schwebel, D. C., Gilliland, M. J., Tortolero, S. R., Peskin, M. F. y Schuster, M. A. (2009). Perceived Racial/Ethnic Discrimination Among Fifth-Grade Students and Its Association With Mental Health. *American Journal of Public Health*, 99(5), 878-884.
- Colpisa, A. P. (2009, 2 de agosto). La crisis detiene la inmigración en España. *Diario de Navarra*, de <http://www.diariodenavarra.es/20090604/culturaysociedad/la-crisis-detiene-inmigracion-espana.html?not=2009060401475949&idnot=2009060401475949&dia=20090604&seccion=culturaysociedad&seccion2=culturaysociedad&chnl=40>
- Collins, K., McAleavy, G. y Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- Comisión Europea (2003). *Discrimination in Europe*. Extraído el 13 de marzo de 2009 desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_168\\_exec.sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_168_exec.sum_en.pdf)
- Comisión Europea (2007a). *Discrimination in the European Union*. Extraído el 6 de marzo de 2009 desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_263\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_sum_en.pdf)

## Referencias

- Comisión Europea (2007b). *Spain Fiche-Discrimination in the European Union*. Extraído el 6 de marzo de 2009 desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_263\\_fiche\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_fiche_es.pdf)
- Comisión Europea (2008a). *Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. Extraído el 6 de marzo de 2009 desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_296\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_296_sum_en.pdf)
- Comisión Europea (2008b). *Results for Spain-Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. Extraído el 27 de julio de 2009 desde [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives)
- Connolly, P. y Keenan, M. (2000). *Racial attitudes and prejudice in Northern Ireland*. Belfast: North Ireland Statistics and Research Agency.
- Crocker, J. y Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 60-67.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B. y Broadnax, S. (1994). Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Asian college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 503-513.
- Curbow, B. y Somerfield, M. (1991). Use of the Rosenberg Self-esteem Scale with adult cancer patients. *Journal of Psychosocial Oncology*, 9, 113-131.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Closas-Orcoyen, S.L.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollar, M., Anderson, S., Metzger, J. y Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Díaz-Aguado, M. J. (2008). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Extraído el 16 de julio de 2008 desde [http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf)
- Dotterer, A. M., McHale, S. M. y Crouter, A. C. (2009). Sociocultural Factors and School Engagement Among African American Youth: The Roles of Racial Discrimination, Racial Socialization, and Ethnic Identity. *Applied Developmental Science*, 13(2), 61 - 73.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57, 829-849.
- Dovidio, J. F. y Gaertner, S. L. (1998). On the nature of contemporary prejudice: The causes, consequences, and challenges of racism. En J. L. Eberhard y S. T. Fiske (Eds.), *Confronting racism: The problem and the response* (pp. 3-32). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Eccles, J. S., Wong, C. A. y Peck, S. C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 407-426.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. y Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *The Journal of School Health*, 73(8), 311-316.
- Enguita, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Eslea, M. (2001). *School bullying: Severity, distress and coping*. Paper presentado en la British Psychological Society Centenary annual conference, SECC, Glasgow, Reino Unido.
- Eslea, M. y Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among asian schoolchildren in Britain. *Educational Research.*, 42(2), 207-217.

## Referencias

- Espelt, E. (2009). *¿Somos racistas? Valores solidarios y racismo latente*. Barcelona: Icaria editorial, s. a.
- Fabre-Cornali, D., Emin, J. y Pain, J. (1999). France. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 128-139). London: Routledge.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: a review of research* (Vol. 17). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, S. A.
- Feshbach, N. D. (2001). Modifying Aggression and Social Prejudice: Findings and Challenges. *Aggressive Behavior*, 27(3), 206.
- Feshbach, S. (2001). Ethnic Diversity and the Interaction of Social Prejudice and Aggression. *Aggressive Behavior*, 27(3), 206-207.
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice an discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Boulder, CO: Westview.
- Fisher, C. B., Wallace, S. A. y Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Young and Adolescence*, 29, 679-697.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 140-156). London: Routledge.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Longitudinal Associations Between Submissive/Nonassertive Social Behavior and Different Types of Peer Victimization. *Violence and Victims*, 21(3), 383-399.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). *Manual: ACS. Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.

- Fundación Secretariado Gitano (2007). *Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano (2009). *Plan Estratégico 2009-2013*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Gaertner, S. L. y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J. F. Dovidio y S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-90). New York: Academic Press.
- Gamella, J. F. (1996). *La población gitana en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, C. (2006). *Guía para la actuación con la Comunidad Gitana en los Servicios Sanitarios*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- García-Calabrés, F. (2009). *Inmigrantes en España*. Madrid: Laberinto.
- Gattino, S. y Miglietta, A. (2004). Entre la marginación y la integración. Un estudio sobre el prejuicio étnico, orientación política y empleo del lenguaje. *Boletín de Psicología*, 80, 37-57.
- Gómez, A. y Huici, C. (1999). Orientación política y racismo sutil y manifiesto: relaciones con la discriminación. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 159-180.
- Gómez-Berrocal, C. y Moya, M. (1999). El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales. *Revista de Psicología Social*, 14(1), 15-40.
- Gómez-Berrocal, C. y Navas, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social*, 15(1), 3-30.
- Graham, S. y Juvonen, J. (2002). Ethnicity, Peer Harassment, and Adjustment in Middle School: An Exploratory Study. *The Journal of Early Adolescence*, 22(2), 173-199.
- Habermas, J. (1998). Nuestro breve siglo. *Revista Nexos*, agosto.

## Referencias

- Habermas, J., Held, D., Kymlicka, W. y otros/as 200 firmantes (2005). *Declaración de Granada sobre la globalización*. Extraído el 10 de diciembre de 2005 desde <http://www.pensamientocritico.org/congrfiloso0705.htm>
- Hanish, L. D. y Guerra, N. G. (2000). The Roles of Ethnicity and School Context in Predicting Children`s Victimization by Peers. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 201-223.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. y Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(3), 133-145.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación* (2ª. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hinshaw, S. P. y Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627-647.
- Housley, A. (2003). Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain. *Studi Emigrazione*, 151, 575-582.
- Huici, C. y Moya, M. (1994). Procesos de inferencia y estereotipos. En J. F. Morales, M. Moya, E. Rebollo, J. M. Fernández, C. Huici, S. Marques, D. Páez y J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hunter, S. C., Durkin, K., Heim, D., Howe, C. y Bergin, D. (en prensa). Pathways from peer-victimization to depressive symptomatology: Differences between discriminatory and non-discriminatory victimization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Hunter, S. C., Heim, D., Durkin, K. y Howe, C. (en prensa). *Bullying, ethnic identity, coping and adjustment among minority ethnic pupils*. Reino Unido: Economic and Social Research Council.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. España: Siglo XXI.



- Ianni, O. (1999). *La Era del Globalismo*. México: Siglo XXI.
- Ianni, O. (2000). *Enigmas de la modernidad-mundo*. México: Siglo XXI.
- INE (2008a). *Encuesta Nacional de Inmigración 2007*. Extraído el 23 de julio de 2008 desde <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp319%2Fa2007%2Fp01&file=pcaxis&L=0&divi=&his%20=>
- INE (2008b). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007. Avance de resultados*. Extraído el 22 de mayo de 2008 desde <http://www.ine.es/prensa/np499.pdf>
- INE (2009). *Web del Instituto Nacional de Estadística - Estadísticas: Demografía y población*. Extraído el 5 de mayo de 2009 desde <http://www.ine.es/>
- Injuve (2008). *Jóvenes e Inmigración 2008. Conclusiones*. Extraído el 6 de agosto de 2009 desde <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1080880423>
- Inmigrantes en España: primeras víctimas de crisis económica (2008, 5 de diciembre). *DW-World.DE - Deutsche Welle*, de <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3851577,00.html>
- IVIE y Bancaja (2005). Índice de Desarrollo Humano en España, 1981-2000. *Capital Humano*, 49, 1-8.
- Junger, M. (1990). Intergroup Bullying and Racial Harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74, 65-72.
- Jussim, L., McCauley, C. y Lee y.-T. (1995). Introduction: Why study stereotype accuracy and innaccuracy? En Y.-T. Lee, L. Jussim y C. McCauley (Eds.), *Stereotypes accuracy: Toward appreciating group differences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescence: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2006). Ethnic Diversity and Perceptions of Safety in Urban Middle Schools. *Psychological Science*, 17(5), 393-400.

## Referencias

- Kaplan, H. B. y Pokorny, A. D. (1969). Self-derogation and psychosocial adjustment. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149, 421-434.
- Kelly, E. y Cohn, T. (Eds.). (1988). *Racism in schools: New research evidence*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kinder, D. R. y Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- Kovel, J. (1970). *White racism: A psychohistory*. New York: Pantheon.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of female? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lösel, F. y Bliesener, T. (1999). Germany. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 224-249). London: Routledge.
- Luhtanen, R. y Crocker, J. (1992). A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and social psychology bulletin*, 18(3), 302-318.
- Lloyd, G. y Stead, J. (2001). "The boys and girls not calling me names and the teachers to believe me" Name calling and the experiences of travellers in school. *Children & Society*, 15, 361-364.
- Mackie, D. M. y Smith, E. R. (1998). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial theoretically integrative approach. *Psychological Review*, 105, 499-529.
- Martín-Albó, J., Núñez, J. L., Navarro, J. J. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Valitation in University Studentes. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.

- McConahay, J. B., Hardee, B. B. y Batts, V. (1981). Has racism in America? It depends on who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. y Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 vol. 4(2), 239-264.
- McKonwn, C. y Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotypes in middle childhood. *Child Development*, 74, 498-515.
- MEC (2004). *Datos y cifras. Cursos escolares 2003/2004 y 2004/2005*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mellor, A. (1999). Scotland. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 112-127). London: Routledge.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). *Inclusión social. Población Gitana*. Extraído el 17 de agosto de 2009 desde <http://www.mepsyd.es/politica-social/inclusion-social/poblacion-gitana.html>
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 507-535.
- Mooney, A., Creeser, R. y Blatchford, P. (1991). Children`s view on teasing and fighting in junior schools. *Educational Research*, 33, 103-112.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Coping strategies: mediators of long-term effects in victims of bullying? *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Moran, S., Smith, P. K., Thompson, D. y Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 431-440.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A. y Unger, J. B. (2004). Social network

## Referencias

- predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315-335.
- Myers, D. G. (2000). *Psicología social* (6ª. ed.). Bogotá: Mac Graw-Hill Latinoamericana.
- Myers, D. J. (2001). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nadeem, E. y Graham, S. (2005). Early Puberty, Peer Victimization, and Internalizing Symptoms in Ethnic Minority Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 197-222.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *The Journal of de American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- National Institute of Education (1978). *Violent Schools--Safe Schools: The Safe School Study Report to Congress*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Navas, M., García, M. C., Rojas, A. J., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Naylor, P., Cowie, H. y Del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- O'Brien, C. (2007). Peer devaluation in British secondary schools: young people's comparisons of group-based and individual-based bullying. *Educational Research*, 49(3), 297 - 324.
- Olaya, B., Tarragona, M. J., Osa, N. y Ezpeleta, L. (2008). Protocolo de evaluación de niños y adolescentes víctimas de la violencia doméstica. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 123-135.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning - vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolmo: Liber.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: MA: Blackwells Publishers.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331-359.

- Olweus, D. (1999a). Sweden. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). Barcelona: Ariel, S. A.
- Orden de 18 de julio de 2007, por al que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, BOJA nº 156 de 08/08/2007 pp. 25-30 (2007).
- Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y Noviolencia, BOJA nº 117 de 05/10/2002 pp. 19337-19344 (2002).
- Orden de 3 de agosto de 2007, por al que se prueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial y autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural, y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008, BOJA nº 165 de 22/08/2007 pp. 7-20 (2007).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). Violencia interpersonal entre iguales. *Prevenió. Quaderns d'estudi i documentació*, 13, 39-48.
- Ortega, R. (1998). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos. En R. Ortega y Colaboradores (Eds.), *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 11-24). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2001). *Naturaleza y Prevención Educativa de la Violencia Escolar: Informe sobre la*

## Referencias

- Investigación de los Malos Tratos y la Exclusión Social en el Marco de un Proyecto Europeo*. Texto presentado al Segundo Ejercicio de Concurso Público a Cátedra de Universidad de Córdoba. Sevilla: Editorial Kronos, S.A.
- Ortega, R. (2008). *Multiculturalidad y violencia escolar*. Ponencia presentada en “Construyendo la interculturalidad: la presencia musulmana en Europa. Ciclo de conferencias”, Universidad de Córdoba, España.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. En R. Ortega, R. Del Rey y P. Gómez (Eds.), *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo* (pp. 7-22). Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1998). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 51-76). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000a). Estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *Educación para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000b). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Palmonari, A. (1997). Introducción all'edizione italiana di. En R. Brown (Ed.), *Psicologia sociale del pregiudizio* (pp. 9-18). Bologna: Il Mulino.
- Patchen, M. (1982). *Black-White contact in schools: Its social and academic effects*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Pearson, A. R., Dovidio, J. F. y Pratto, F. (2007). Racial prejudice, intergroup hate, and blatant and subtle bias of whites toward blacks in legal decision making in the United States.

*International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(2), 145-168.

Peskin, M. F., Tortolero, S. R. y Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among black and hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.

Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and Blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-76.

Plantón, J. A. (2003). *Los gitanos: su cultura y su lengua*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Plantón, J. A. (2009). *Los gitanos en España*. Extraído el 17 de agosto de 2009 desde [http://www.migration-boell.de/downloads/migration/JoseAntonioPLANTON\\_SP.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/migration/JoseAntonioPLANTON_SP.pdf)

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano 2002*. Madrid: Mundi-Prensa.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008*. Madrid: Mundi-Prensa.

Quintana, S. M. (1998). Development of children's understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27-45.

RAE (2001). Racismo. *Diccionario de la Lengua Española* (22ª. Ed.). Extraído el 11 de marzo de 2009 desde <http://buscon.rae.es/draeI/>

Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por al que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil, BOJA nº 224 de 14/11/2007 pp. 180-187 (2007).

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rivas-Drake, D., Hughes, D. y Way, N. (2008). A closer look at peer discrimination, ethnic identity, and psychological wellbeing among urban Chinese American sixth graders.

## Referencias

*Journal of Young and Adolescence*, 37, 12-21.

- Rivas-Drake, D., Hughes, D. y Way, N. (2009). A preliminary analysis of associations among ethnic-racial socialization, ethnic discrimination, and ethnic identity among urban sixth graders. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 558-584.
- Rodríguez, A. J. y Ortega, R. (2007). Estudio piloto sobre formación inicial y continua docente para la integración de la diversidad cultural en Córdoba capital. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica* (pp. 273-284). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, A. J. y Ortega, R. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenofoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 113-121.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Córdoba, C. (2005). Violencia entre escolares: Estudio sobre creencias, valoraciones y actitudes del profesorado. En F. Vicente y M. I. Fajardo (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación*. Santander: Psicoex.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Monks, C. (2004). Interculturalidad, tolerancia y respeto mutuo. El problema del maltrato y la exclusión social en comunidades de diverso origen cultural. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Ed.), *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación* (pp. 1-13). Madrid: Pearson Educación. Prentice Hall.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Monks, C. (2005). Necesidad y valor de la formación docente para la educación intercultural. En EE.VV. (Ed.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 637-644). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Monks, C. (2007). Bullying versus bullying cultural: el efecto de la variable cultural de sujeto. En Gázquez (Ed.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 167-172). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression, and Bullying Others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.



- Rosemberg, M. (Ed.). (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rumí dice que "la crisis no facilitará la integración" de los inmigrantes (2009, 21 de abril). *El Mundo*, de <http://www.elmundo.es/papel/2009/04/21/espana/2632909.html>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Ortega, M. H. (1986). Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. En T. San Román (Ed.), *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Universidad.
- Sánchez, V. y Ortega-Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (pp. 59-74). Barcelona: EDEBÉ.
- Sánchez-Mazas, M. y Van-Humskerken, F. (2005). Marcos de referencia y modos de reconocimiento. Hacia la lectura del racismo y de la xenofobia en la modernidad. *Psicología Política*, 30, 85-98.
- Santafé, E. (2008, 3 de septiembre). España aprieta a los inmigrantes, por la crisis. *Hoy Digital*, from <http://www.hoy.com.do/economia/2008/9/3/246079/Espana-aprieta-a-los-inmigrantes...>
- Sawyer, A. L., Bradshaw, C. P. y O'Brennan, L. M. (2008). Examining Ethnic, Gender, and

## Referencias

- Developmental Differences in the Way Children Report Being a Victim of "Bullying" on Self-Report Measures. *Journal of Adolescent Health*, 43(2), 106-114.
- Scheithaurer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jungert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schofield, J. W. (1980). Complementary and conflicting identities: Images and interaction in an interracial school. En S. Asher y J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendship* (pp. 53-90). New York: Cambridge University Press.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. En P. A. Katz y D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: profails in controversy*. New York: Plenum Press.
- Seaton, E. y Yip, T. (2009). School and Neighborhood Contexts, Perceptions of Racial Discrimination, and Psychological Well-being Among African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 153-163.
- Sellers, R. M., Caldwell, C. H., Schemelk-Cone, K. H. y Zimmerman, M. A. (2003). Racial identity, racial discrimination, perceived stresses, and psychological distress among African American young adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 302-317.
- Short, G. y Carrington, B. (1996). Anti-racist education, multiculturalism and the new racism. *Educational Review*, 48(1), 65-77.
- Siann, G., Callaham, M., Glissov, P., Lockhart, R. y Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 36(2), 123-134.
- Siann, G., Macleod, M. y Macdonald, M. (1990, 1990). *Bullying and gender*. Comunicación presentada en la Nuffield-Franklyn Symposium on Gender and Aggression, Lake District, September.

- Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. (14ª. ed.). Madrid: Paraninfo - Thomson Learning.
- Simons, R. L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K., Cutrona, C. y Conger, R. D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American Children: A multilevel analysis. *Developmentl and Psychology*, 112, 371-393.
- Siraj-Blatchford, I. y Siraj-Blatchford, J. (1999). "Race", Research and Reform: The impact of the three Rs on anti-racist pre-school and primary education in the UK. *Race Ethnicity and Education*, 2(1), 127-148.
- Slee, P. T. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck`s personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Person. individ. Diff.*, 14(2), 371-373.
- Smith, P. K. (1999). England and Wales. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 68-90). London: Routledge.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Solé, C. (1996). Visiones teóricas y actualidad del racismo. En C. Solé (Ed.), *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (pp. 11-28). Lleida: Universitat de Lleida.
- Soriano, M., Soriano, F. I. y Jiménez, E. (1994). School violence among cultural diverse populations - Sciocultural and institional considerations. *School Psychology Review*, 23(2), 216-235.

## Referencias

- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. y Haynie, D. L. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*, 283-293.
- Strohmeier, D. y Spiel, C. (2003). Immigrant Children in Austria - Aggressive Behavior and Friendship Patterns in Multicultural School Classes. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 99 - 116.
- Strohmeier, D., Spiel, C. y Grading, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 262-285.
- Sweeting, H. y West, P. (2001). Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education, 16*(3), 225-246.
- Szalacha, L. A., Erkut, S., Coll, C. G., Alarcon, O., Fields, J. P. y Ceder, I. (2003). Discrimination and Puerto Rican Children's and Adolescents' Mental Health. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 9*(2), 141-155.
- Taguieff, P. A. (1987). *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*. París: La Découverte.
- Taguieff, P. A. (1994). *La forza del pregiudizio*. Bologna: Il Mulino.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues, 25*, 79-97.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology* (1ª. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Endstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Wien: Huber.
- The Oxford Pocket Dictionary of Current English (2009). *Racism*. Extraído el 11 de marzo de 2009 desde [www.encyclopedia.com/doc/1O999-racism.html](http://www.encyclopedia.com/doc/1O999-racism.html)
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. y Plewis, I. (1988). *Young children at the*

*school in the inner city*. Londres: Lawrence Erlbaum.

- Treadwell, T. W., Kumar, V. K., Stein, S. A. y Prosnick, K. (1998). Sociometry: Tools for Research and Practice. *The International Journal of Action Methods*, 51(1), 23-40.
- Unidad Estadística de la Consejería de Educación (2004). *Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2003-2004. Datos avances*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Velasco, J. C. (2008, 26 de abril). Ralentización económica e inmigración. *El País*, p. 27, de <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/804268.pdf>
- Verkuyten, M. (1992). Ethnic group preferences and the evaluation of ethnic identity among adolescents in the Netherlands. *The Journal of Social Psychology*, 132(6), 741-750.
- Verkuyten, M. (2008a). Perceived discrimination, ethnic minority identity, and self-esteem. En S. M. Quintana y C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 339-365). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Verkuyten, M. (2008b). Life satisfaction among ethnic minorities: the role of discrimination and group identification. *Social Indicators Research*, 89, 391-404.
- Verkuyten, M., Kinket, B. y van der Weilen, C. (1997). Preadolescents' understanding of ethnic discrimination. *Journal of Genetic Psychology*, 158, 97-112.
- Verkuyten, M. y Nekuee, S. (2001). Self-esteem, discrimination, and coping among refugees: the moderating role of self-categorization. *Journal of Applied School Psychology*, 31(5), 1058-1075.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2001). Peer Victimization and Self-Esteem of Ethnic Minority Group Children. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 227-234.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the

## Referencias

- effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30(2), 107-116.
- Vettenburg, N. (1999). Belgium. En P. K. Smith y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 187-204). London: Routledge.
- Wakefield, W. D. y Hudley, C. (2007). Ethnic and Racial Identity and Adolescent Well-Being. *Theory Into Practice*, 46(2), 147 - 154.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. y Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Wong, C. A., Eccles, J. L. y Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification in african american adolescent's school and socio-emotional adjustment. *Journal of Personality*, 71, 1197-1232.
- World Encyclopedia (2005). Racism. *World Encyclopedia 2005*. Extraído el 11 de marzo de 2009 desde [www.encyclopedia.com/doc/1O142-racism.html](http://www.encyclopedia.com/doc/1O142-racism.html)

# Índices de Tablas y Gráficos

Índices de Tablas y Gráficos

## ÍNDICE DE TABLAS

### Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Tabla 1. Datos extraídos del informe “Estadística de la Educación en Andalucía. Curso 2003-2004. Datos avances”.	108
Tabla 2. Población principal.	108
Tabla 3. Muestra total del estudio.	110
Tabla 4. Muestra española por curso/nivel educativo.	121
Tabla 5. Muestra española en función de la variable grupo cultural.	122
Tabla 6. Muestra inglesa por curso/nivel educativo.	122
Tabla 7. Muestra inglesa en función de la variable grupo cultural.	124

### Capítulo V – Resultados

Tabla 8. Carácter de la victimización experimentada en la muestra española.	126
Tabla 9. Multivictimización de carácter personal en la muestra española.	127
Tabla 10. Multivictimización de carácter cultural en la muestra española.	128
Tabla 11. Valoración del bullying verbal cultural.	129
Tabla 12. Experimentación de la victimización verbal cultural.	129
Tabla 13. Frecuencia de victimización por bullying verbal cultural.	130
Tabla 14. Agresores de bullying verbal cultural por sexos.	130
Tabla 15. Agresores de bullying verbal cultural por número.	131
Tabla 16. Respuesta emocional hacia la victimización verbal cultural.	131
Tabla 17. Atribución de causa de la victimización verbal cultural.	131
Tabla 18. Respuesta conductual hacia la victimización verbal cultural.	132
Tabla 19. Valoración del bullying relacional directo cultural.	133
Tabla 20. Experimentación de la victimización relacional directa cultural.	133
Tabla 21. Frecuencia de victimización por bullying relacional directo cultural.	133
Tabla 22. Agresores de bullying relacional directo cultural por sexos.	134



Tabla 23. Agresores de bullying relacional directo cultural por número.	134
Tabla 24. Respuesta emocional hacia la victimización relacional directa cultural.	135
Tabla 25. Atribución de causa de la victimización relacional directa cultural.	135
Tabla 26. Respuesta conductual hacia la victimización relacional directa cultural.	136
Tabla 27. Valoración del bullying relacional indirecto cultural.	136
Tabla 28. Experimentación de la victimización relacional indirecta cultural.	137
Tabla 29. Frecuencia de victimización por bullying relacional indirecto cultural.	137
Tabla 30. Agresores de bullying relacional indirecto cultural por sexos.	138
Tabla 31. Agresores de bullying relacional indirecto cultural por número.	138
Tabla 32. Respuesta emocional hacia la victimización relacional indirecta cultural.	138
Tabla 33. Atribución de causa de la victimización relacional indirecta cultural.	139
Tabla 34. Respuesta conductual hacia la victimización relacional indirecta cultural.	139
Tabla 35. Valoración de la victimización: interacción entre tipo y carácter.	142
Tabla 36. Valoración de cada victimización por género, país y grupo cultural.	153

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### Capítulo I - Globalización y migraciones: entre la aceptación y el rechazo a las minorías culturales en España

Gráfico 1. Extranjeros que obtienen la residencia oficial en España por año (1998-2007).	32
Gráfico 2. Extranjeros que obtienen la residencia oficial en Andalucía por año (1998-2007).	33
Gráfico 3. Extranjeros que obtienen la residencia oficial en Córdoba por año (1998-2007).	33
Gráfico 4. Población inmigrante en España por año sobre datos del padrón municipal continuo (1998-2008).	35
Gráfico 5. Porcentaje que echaría de España a otros grupos culturales (1986/1997/2002/2004).	51

### Capítulo III - Victimización en la escuela pluricultural: bullying vs. bullying étnico-cultural

Gráfico 6. Porcentajes de participantes en la muestra española por sexos.	121
Gráfico 7. Porcentajes de participantes en la muestra inglesa por sexos.	123

### Capítulo V – Resultados

Gráfico 8. Carácter de la victimización experimentada en la muestra española.	127
Gráfico 9. Valoración de cada tipo de victimización.	141
Gráfico 10. Valoración de la victimización en función de su carácter personal o cultural.	141
Gráfico 11. Valoración de la victimización: interacción entre tipo y carácter.	142

Gráfico 12. Valoración de la victimización relacional indirecta cultural en función del grupo cultural: mayoritario vs. minoritarios.	145
Gráfico 13. Valoración de la victimización relacional directa personal: interacción entre país y género.	154

## **Capítulo VI – Conclusiones, discusión e inferencias educativas**

Gráfico 14. Victimización étnico-cultural que se manifiesta cuando se expresa la victimización personal sufrida.	161
Gráfico 15. Multivictimización étnico-cultural.	162
Gráfico 16. Tipos de victimización étnico-cultural.	164
Gráfico 17. Relación entre victimización personal y victimización étnico-cultural.	167



# Apéndices

Apéndices 1, 2, 3, 4, 5 y 6

## APÉNDICE 1

### Dossier de noticias referentes a fenómenos sociales y escolares de racismo y xenofobia

Los casos que a continuación se relatan han sido denunciados judicialmente, divulgados por los medios de comunicación y recogidos por los informes de Raxen y/o de la Fundación Secretariado Gitano:

**“02-06-05 VIOLENCIA ESCOLAR Y XENOFOBIA.** Los tres estudiantes detenidos por apuñalar a tres compañeros del instituto Marida Xirgu de L’Hospitalet sufrían continuas agresiones de las víctimas, según la dirección del centro. Los agresores de siempre se convierten en los agredidos, explicó (...), jefe de estudios del centro. Según el docente, los buenos de la película “no son los nuestros (catalanes)”. “Unos 12 chicos de aquí increpan cada día a los de fuera (inmigrantes). Los agresores respondieron con sus códigos a una provocación continuada, manifestó el profesor que los describe como alumnos de comportamiento ejemplar. Sin embargo, los adolescentes que provocaron la agresión son, según (el jefe de estudios), desclasados y conflictivos.” (Informe Raxen N° 26, junio 2005, p. 35)

**“22-10-05 VIOLENCIA ESCOLAR RACISTA.** Cinco menores dieron una paliza a (...), una niña magrebí de 15 años, estudiante del IES Gilabert Centelles de Nules, Castellón, que la llenó de hematomas todo el cuerpo a base de golpes, patadas e insultos. La brutal paliza tuvo lugar a la salida de clase cuando se dirigía al autobús que le llevaría a Moncofa, donde vive.

Minutos después llegó la Policía Local de Nules que avisó a la de Moncofa ya que la habían amenazado con volver a pegarle al bajar del autobús. Los 5 menores fueron identificados y según (la víctima) llevaban amenazándola e insultándola desde hacía ya cuatro años diciéndole “negra y mora” y exigiendo que se fuera de su país.

La policía investigó los hechos tras la denuncia y los menores pasaron a manos de la Fiscalía, pero el alcalde lo califica de “chiquillada” y de caso puntual incidiendo en que no se puede hablar de que haya racismo. Tras la agresión de (la víctima), Educación incluirá también como actos violentos las pintadas y las collejas pudiendo ser acoso o violencia escolar si se producen de forma reiterada.” (**Informe Raxen N° 28, diciembre 2005, p. 34-35**)

**“DENUNCIAN LA AGRESIÓN RACISTA A UNA NIÑA EN UN COLEGIO DE BADAJOZ.** El padre asegura que ocho alumnos le pegaron una paliza por ser gitana y le rompieron una costilla, mientras que la directora del centro ha negado los hechos... La localidad pacense de Almendralejo se vio sacudida ayer por un presunto caso de acoso escolar con tintes racistas aunque la dirección del colegio público San Francisco, donde supuestamente se produjeron los hechos, ha negado tajantemente la versión dada por los denunciantes.

La denuncia fue presentada el pasado jueves ante la Policía Nacional de Almendralejo por (...), padre de una niña de 12 años, de raza gitana, según el cual su hija habría sufrido “una paliza” por parte de ocho de sus compañeros de clase, “seis niños y dos niñas”, que según su versión “insultaron y pegaron a la niña llegando a tirarle una silla encima y rompiéndole una costilla”.

“Está tan asustada que no quiere ni salir a la calle”, aseguró ayer a ABC (el padre), para quien estamos ante un caso de acoso racista porque “desde que mi hija entró en este colegio la han tomado con ella y la insultan constantemente diciéndole que es una gorda, gitana y pobre”...” (**ABC, 17-01-2006, p. 98**)

**“31-06-06 VIOLENCIA ESCOLAR XENÓFOBA.** La Fiscalía de Menores de Zaragoza investiga a una joven de 16 años, estudiante de tercero de Educación Secundaria, por un presunto caso de violencia escolar con tintes xenófobos contra otra alumna. La víctima llamada (...), de 16 años y rumana, denunció en la Comisaría del barrio de San José una presunta agresión de una compañera a la salida del instituto

Goya, donde ambas estudian.” (**Informe Raxen N° 29, marzo 2006, p. 12; Informe Raxen Especial 2007, p. 39**)

**“Almendralejo. Enero de 2006. Discriminación en la Educación.** Ocho compañeros de clase llaman a una menor gitana “*gorda, gitana, pobre y retrasada mental*”, mientras le propinan una paliza aprovechando que la profesora les ha dejado solos en el aula. Tras ser atendida de urgencia en el Hospital, la familia presenta una denuncia ante la Comisaría de Policía por las lesiones y el trato discriminatorio recibido por la menor. La FSG acompaña en todo momento a la familia e interviene en varias reuniones con el centro escolar y la Inspección de Educación. La Junta de Extremadura interviene en el caso, ofreciendo a los padres la posibilidad de que la menor cambie de centro.” (**Discriminación y Comunidad Gitana 2007 de FSG, p. 54**)

**“31-10-06 RACISMO Y VIOLENCIA ESCOLAR.** La madre de una alumna de origen latinoamericano de 12 años del instituto Reyes Católicos de Ejea, denunció ante la Policía Local que su hija había sido agredida por un par de compañeros cuando salía del centro. Además la chica ha sido víctima de agresiones verbales, la suelen decir “que su madre es una negra de mierda que trabaja en un club de alterne”. Zaragoza.” (**Informe Raxen N° 32, diciembre 2006, p. 11; Informe Raxen Especial 2007, p. 41**)

**“11-10-07 RACISMO ESCOLAR.** Un niño que cursaba 2º de ESO del colegio Las Salle de Mollerussa, Pla Úrgell; contó en la comisaría de los Mossos D’Esquadra que tres estudiantes le pegaban y le insultaban diciéndole “puto negro que has venido en patera”. Los presuntos acosadores que cursaban 2º y 3º de ESO en el mismo centro que la víctima, se inculparon entre ellos.” (**Informe Raxen N° 36, diciembre 2007, p. 11**)

**“14-01-06 VIOLENCIA XENOFOBA ESCOLAR.** Un alumno marroquí de 12 años fue ingresado tras la agresión en la puerta del



instituto de Cubells por otros dos menores de 13 y 14 años del centro. El menor fue zarandeado a las puertas del instituto hasta que cayó al suelo sufriendo un traumatismo craneal con fractura parietal. Uno de los menores tiene antecedentes por episodios similares violentos, siendo expulsado 15 días como medida cautelar. El alcalde de Cubells aseguró no ser ésta la primera vez que se produce una agresión en el centro educativo. Barcelona.” (**Informe Raxen Especial 2007, p. 49**)

**“11-06-06 VIOLENCIA RACISTA.** Dos jóvenes apalearon a una compañera de clase mientras le gritaban “inmigrante de mierda, vete a tu país y dile a los ecuatopencos que España es una mierda y que no vengan aquí”. Eran las palabras que oía V.M.B. cuando un compañero de clase le pateaba la barriga y le daba fuertes golpes en la cabeza y en las piernas. La joven tiene 16 años, es ecuatoriana y estudiante de 4º de Eso en el centro concertado de San Enrique de Quart de Poblet. Según declaraciones hechas por la joven agredida, el compañero de clase “mostró en todo momento una actitud agresiva y violenta”. Además, a este chico le acompañó más tarde su hermana, quien también propinó varios golpes a la niña. Un grupo de niños y compañeros de 14 años presenciaron la paliza a la adolescente y alentaron a los agresores a que siguieran con los golpes a V.M. Además, los miembros del grupo no hicieron nada para separarles. También consta en la denuncia que la directora del centro escolar presencié cómo discutían los adolescentes y se marchó del lugar. Sólo un amigo de la víctima, testigo de la pelea, intentó en todo momento separar a los dos hermanos de su amiga pero sólo consiguió sufrir amenazas por parte de los dos agresores que le dijeron “no te metas si no quieres recibir tú también”. La joven fue trasladada al Hospital de la Fe en Valencia. Valencia.” (**Informe Raxen Especial 2007, p. 67**)

**“11-10-07 RACISMO ESCOLAR.** Un niño que cursaba 2º ESO en el colegio La Salle de Mollerussa, Pla d’Úrgell; contó en la comisaría de los Mossos d’Esquadra que tres estudiantes le pegaban y le insultaban diciéndole “puto negro que has venido en patera”. Los presuntos

acosadores que cursaban 2º y 3º de ESO en el mismo centro que la víctima, se inculparon entre ellos.” (**Informe Raxen Especial 2008, p. 66**)

**“28-10-08 RACISMO.** En Castellar, Jaén, tras una pelea entre payos y gitanos la noche del sábado, el domingo se convocó una manifestación espontánea en la que centenares de vecinos pidieron a gritos la expulsión de los gitanos, a los que culpan de la escalada de la delincuencia en los últimos meses. La comunidad gitana considera que la responsabilidad de tal brote racista es de “jóvenes exaltados” sin sentido de la convivencia ni experiencia, capaces por lo tanto de plantear una petición anticonstitucional: la expulsión del pueblo gitano.” (**Informe Raxen N° 40, diciembre 2008, p. 6**)

**“04-11-08 RACISMO.** La Comunidad Gitana considera que los hechos acaecidos tras la manifestación convocada en la localidad jiennense de Castellar constituyen un brote racista, si bien limitado a un grupo minoritario de ciudadanos. Así lo aseguró María del Carmen Carrillo, miembro del consejo asesor del Instituto de Cultura Gitana. La manifestación “Por la Paz y la Convivencia” convocada por el Ayuntamiento de Castellar tras los recientes enfrentamientos entre payos y gitanos, concluyó con unas 300 personas gritando “fuera los gitanos” ante las casas de familias de esta etnia.” (**Informe Raxen N° 40, diciembre 2008, p. 6**)

**“11-12-08 VIOLENCIA DE MENORES XENOFOBOS.** Tres menores, de los 11 imputados, aceptaron cuatro años de internamiento en un centro en régimen semiabierto como autores de la paliza que dejó tetrapléjico a un joven rumano en Rute después de que el Ministro Público, la acusación y la defensa alcanzaran una conformidad. Otros ocho menores acusados por esta misma causa permanecerán en libertad vigilada con diferentes tipos de tratamiento. Córdoba.” (**Informe Raxen N° 40, diciembre 2008, p. 8**)

**“11-10-08 VIOLENCIA XENOFOPA.** Una joven de 15 años fue brutalmente agredida e insultada por un grupo de unos 30 menores, de edades comprendidas entre los 15 años y los 17 años, a la salida de un instituto de Alcàsser (Valencia). La policía local tuvo que intervenir para poner fin a la paliza. Asimismo, 27 jóvenes fueron identificados y remitidos a la Fiscalía de Menores de Valencia, por participar activa o pasivamente en las agresiones. Horas después de la agresión, otras dos jóvenes, amigas de la agredida, también fueron golpeadas por unas compañeras. Aunque en este caso, éstas pudieron escapar antes de que las lesiones fueran a mayores.

Al parecer, detrás, de estas dos agresiones se escondía un brote racista en las aulas, ya que ambas venían precedidas de amenazas racistas contra la víctima de la víctima de la paliza y su hermana pequeña, de origen armenio. Asimismo, las únicas que las apoyaron durante la pelea a las puertas del instituto fueron las dos muchachas rumanas que ese mismo día también fueron increpadas.

El día anterior la víctima había tenido una discusión con una de las alumnas del centro, quien, según denunciaba ésta, se metía constantemente con su hermana pequeña, de 12 años.” **(Informe Raxen N° 40, diciembre 2008, p. 26)**

**“06-02-08 DISCRIMINACION ESCOLAR.** El Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Carlos Gómez, anunció que la administración andaluza ha firmado la suspensión cautelar de un profesor del IES Diamantino García Acosta de Sevilla, acusado de agredir verbalmente a alumnos, a los que llamó “negrito”, “gordito”, “maripili” o “hachis”, este último a un marroquí.” **(Informe Raxen Especial 2009, p. 57)**

**“20-04-08 ACOSO ESCOLAR RACISTA.** La Unidad de Delitos Telemáticos de la Guardia Civil, localizó a los jóvenes denunciados por verter comentarios vejatorios, racistas e insultos contra algunos de sus compañeros y profesores en una página web escolar. La Guardia Civil inició una investigación tras solicitárselo la Fiscalía de Valencia,

después de que varias madres denunciaran que en esta página de Internet se encontraban comentarios humillantes sobre sus hijos. El ministerio público requirió entonces a este cuerpo que averiguase dónde se alojaba la página, que localizase las direcciones IP y los ordenadores desde donde se escribieron estos comentarios.” **(Informe Raxen Especial 2009, p. 84)**

**“23-04-09 PINTADAS RACISTAS EN CENTROS ESCOLARES.** El PP insta a Lipasam a limpiar pintadas ofensivas en el 60% de los colegios. Tanto en los muros exteriores como interiores de una decena de colegios se exhibieron citas xenófobas, homófobas y sexistas, con textos que hacen apología de la violencia y de esvásticas. Sevilla.” **(Informe Raxen Nº 42, Junio 2009, p. 5)**

**“13-04-09 VIOLENCIA ESCOLAR.** El supuesto acoso escolar a dos niños brasileños en un colegio público de Tres Cantos, ha llegado hasta la embajada de Brasil. El colegio en cambio, niega que haya un caso de acoso. La madre quiere cambiar a sus hijos de centro, pero a mitad de curso no es posible. Los niños inmigrantes (en España hay más de 600.000 cursando estudios no universitarios) son los blancos más fáciles para los acosadores. Un informe de la Fundación Encuentro señala que el 30% de estos menores sufre agresiones físicas y verbales por parte de sus compañeros.” **(Informe Raxen Nº 42, Junio 2009, p. 6-7)**

## APÉNDICE 2

### TAMAÑO DE LAS MUESTRAS

TABLA PARA LA DETERMINACION DE UNA MUESTRA SACADA DE UNA POBLACION FINITA, PARA MARGENES DE ERROR DEL 1, 2, 3, 4, Y 5 POR 100, EN LA HIPOTESIS DE  $p = 50\%$

Margen de confianza del 99,7 %

AMPLITUD DE LA POBLACION	<i>Amplitud de la muestra para márgenes de error abajo indicados</i>				
	$\pm 1\%$	$\pm 2\%$	$\pm 3\%$	$\pm 4\%$	$\pm 5\%$
500					
1.000					474
1.500				726	563
2.000				826	621
2.500				900	662
3.000			1.364	958	692
3.500			1.458	1.003	716
4.000			1.539	1.041	735
4.500			1.607	1.071	750
5.000			1.667	1.093	763
6.000		2.093	1.765	1.139	783
7.000		3.119	1.842	1.171	798
8.000		3.303	1.905	1.196	809
9.000		3.462	1.957	1.216	818
10.000		3.600	2.000	1.233	826
15.000		4.091	2.143	1.286	849
20.000		4.390	2.222	1.314	861
25.000		4.592	2.273	1.331	869
50.000		5.517	2.381	1.368	884
100.000		8.367	2.439	1.387	892
$\infty$	22.500	5.625	2.500	1.406	900

$p$  = proporción (en porcentaje) de los elementos portadores del carácter considerado.  
Si  $p$  es  $< 50\%$ , la muestra necesaria es más pequeña.

Fuente: ARKIN y COLTON, *Tables for Statisticians*.

### APÉNDICE 3

#### Batería auto-informe para alumnado (versión en español)



Queridos estudiantes,

Nos gustaría haceros algunas preguntas. Este cuestionario es totalmente anónimo. Ni compañeros, ni profesores o padres leerán lo que escribáis aquí. Si participas no tienes que preocuparte por nada. Si no queréis responder alguna pregunta, no estáis obligados. Gracias ...

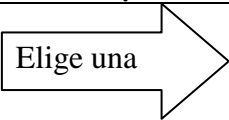

Por favor, completa la información siguiente de modo personal.

Colegio o Instituto:.....

Curso y grupo:.....

Edad:.....

**Rodea con un círculo para responder:**

Yo soy... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Elige una 	A Un chico B Una chica
Me considero... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Elige una 	A Africano B Asiático C Sudamericano D Gitano E Payo F Otros (escríbelo tu mismo) .....





Debajo encontrarás una lista con afirmaciones generales de cómo te sientes. Si estas muy de acuerdo, rodea “MA”. Si estás solo de acuerdo rodea “A”. Si estas en desacuerdo, rodea “D”. Si estas muy en desacuerdo, rodea “MD”...

	Muy de Acuerdo	de Acuerdo	en Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
1. Me siento una persona de valor, por lo menos al mismo nivel que los demás.	MA	A	D	MD
2. Me siento en posesión de un número de buenas cualidades.	MA	A	D	MD
3. Tiendo a sentir que soy un fracaso.	MA	A	D	MD
4. Puedo hacer cosas así como la mayoría de la otra gente.	MA	A	D	MD
5. Siento que no tengo muchos motivos para estar orgullosos de mi mismo.	MA	A	D	MD
6. Tomo una actitud positiva hacia mí mismo.	MA	A	D	MD
7. En conjunto estoy satisfecho conmigo mismo.	MA	A	D	MD
8. Desearía tener más respeto para mí mismo.	MA	A	D	MD
9. Me siento ciertamente inútil en ocasiones.	MA	A	D	MD
10. En ocasiones pienso que no soy tan bueno como todos.	MA	A	D	MD

↑ Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) adaptada sobre las versiones validadas en español de Echeburúa (1995) y Baños y Guillén (2000).

### ¿Estás de acuerdo?

Rodea con un círculo el número que mejor describe como te sientes.

	←				→
	- Nada de acuerdo 1	Poco de acuerdo 2	Medio de acuerdo 3	Bastante de acuerdo 4	+ Muy de acuerdo 5
1.- Lamento a menudo pertenecer a la raza, a la religión o al grupo cultural al que lo hago	1	2	3	4	5
2.- En general, me alegro de ser un miembro del grupo social al que pertenezco por mi raza, religión o cultura	1	2	3	4	5
3.- A menudo siento que el grupo social al que pertenezco por mi raza, religión o cultura no tienen valor	1	2	3	4	5
4.- Me siento bien en el grupo social al que pertenezco por mi raza, religión o cultura.	1	2	3	4	5

↑ Luhtanen, R. y Crocker, J. (1992) *Collective Self-Esteem Scale: private sub-scale*



Por favor, lee y contesta a las preguntas



**1.- Historia:**

Dos alumnos no se llevan bien. Uno de ellos no le hace nada al otro, pero el otro se comporta de un modo violento con el primero, pegándole golpes y tirándole del pelo. En ocasiones, incluso le quita o roba sus cosas, sus materiales escolares, ropas, dinero, etc. A veces lo hace aprovechando un descuido y otras por la fuerza.

**Preguntas:**

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1 Está muy mal 2 Está mal 3 Ni bien ni mal 4 Está bien 5 Está muy bien
---	--

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A Si B No
---	--------------

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA HISTORIA 2

SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0 Nunca me ha pasado 1 Normal o indiferente 2 Algo molesto 3 Bastante molesto 4 Muy molesto 5 Enojado
---	--

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0 Nunca 1 Rara vez 2 Algunas veces 3 Frecuentemente 4 Constantemente
--	--

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	..... .....
--	----------------

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A Nadie B Un chico C Una chica D Unos chicos E Unas chicas F Chicos y chicas
---	---

7.¿Qué hiciste?	..... .....
-----------------	----------------

Cuestionario *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.





Por favor, lee y contesta a las preguntas



**2.- Historia:**

Dos alumnos no se llevan bien. Uno de ellos siempre está pensando un nuevo mote para el otro o alguna forma de insultarlo. Aunque el otro nunca hace nada que pueda ofenderle, el primero le dice insultos y le pone motes que le ofenden. También lo amenaza frecuentemente.

**Preguntas:**

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1 Está muy mal 2 Está mal 3 Ni bien ni mal 4 Está bien 5 Está muy bien
---	--

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A Si B No
---	--------------

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA HISTORIA 3

SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0 Nunca me ha pasado 1 Normal o indiferente 2 Algo molesto 3 Bastante molesto 4 Muy molesto 5 Enojado
---	--

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0 Nunca 1 Rara vez 2 Algunas veces 3 Frecuentemente 4 Constantemente
--	--

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	..... .....
--	----------------

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A Nadie B Un chico C Una chica D Unos chicos E Unas chicas F Chicos y chicas
---	---

7.¿Qué hiciste?	..... .....
-----------------	----------------

Cuestionario *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.



Por favor, lee y contesta a las preguntas



**3.- Historia:**

Dos estudiantes están en el recreo. Uno se acerca al otro y le dice que ellos no quieren jugar con él. Cuando este les preguntan por qué, ellos no le responden y le dan la espalda, dejándolo sólo.

**Preguntas:**

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1    Está muy mal 2    Está mal 3    Ni bien ni mal 4    Está bien 5    Está muy bien
---	---

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A    Si B    No
---	--------------------

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA HISTORIA 4

SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0    Nunca me ha pasado 1    Normal o indiferente 2    Algo molesto 3    Bastante molesto 4    Muy molesto 5    Enojado
---	--

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0    Nunca 1    Rara vez 2    Algunas veces 3    Frecuentemente 4    Constantemente
--	---

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	..... .....
--	----------------

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A    Nadie B    Un chico C    Una chica D    Unos chicos E    Unas chicas F    Chicos y chicas
---	---

7.¿Qué hiciste?	..... .....
-----------------	----------------

Cuestionario *Víctimización Personal y Víctimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.



Por favor, lee y contesta a las preguntas



#### 4.- Historia:

Un estudiante está un poco extrañado porque observa que sus compañeros hacen comentarios y risitas a sus espaldas. Él no sabe por qué sus compañeros se comportan de esa forma con él. Pero es porque otro compañero ha estado diciendo que él tiene una enfermedad muy contagiosa, sabiendo que es mentira.

#### Preguntas:

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1 Está muy mal 2 Está mal 3 Ni bien ni mal 4 Está bien 5 Está muy bien
---	--

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A Si B No
---	--------------

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA HISTORIA 5

SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0 Nunca me ha pasado 1 Normal o indiferente 2 Algo molesto 3 Bastante molesto 4 Muy molesto 5 Enojado
---	--

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0 Nunca 1 Rara vez 2 Algunas veces 3 Frecuentemente 4 Constantemente
--	--

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	..... .....
--	----------------

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A Nadie B Un chico C Una chica D Unos chicos E Unas chicas F Chicos y chicas
---	---

7.¿Qué hiciste?	..... .....
-----------------	----------------

Cuestionario *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.





Por favor, lee y contesta a las preguntas

**5.- Historia:**

Dos alumnos no se llevan bien. Proceden de diferente cultura y tienen diferente color de piel. Uno de ellos siempre está pensando un nuevo mote para el otro o alguna forma de insultarlo. Aunque el otro nunca hace nada que pueda ofenderle, el primero le dice insultos y le pone motes que le ofenden por su diferente color de piel, su cultura o religión. También lo amenaza frecuentemente.

**Preguntas:**

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1	Está muy mal
	2	Está mal
	3	Ni bien ni mal
	4	Está bien
	5	Está muy bien

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A	Si
	B	No

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA HISTORIA 6

SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0	Nunca me ha pasado
	1	Normal o indiferente
	2	Algo molesto
	3	Bastante molesto
	4	Muy molesto
	5	Enojado

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0	Nunca
	1	Rara vez
	2	Algunas veces
	3	Frecuentemente
	4	Constantemente

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	.....
	.....

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A	Nadie
	B	Un chico
	C	Una chica
	D	Unos chicos
	E	Unas chicas
	F	Chicos y chicas

7.¿Qué hiciste?	.....
	.....

Cuestionario *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.





Por favor, lee y contesta a las preguntas

**6.- Historia:**

Dos estudiantes de diferente color de piel y cultura están en el patio del instituto. Uno se acerca al otro y le dice que ellos no quieren jugar con él. Cuando este les preguntan por qué, ellos le responden que el es de otra raza y le dan la espalda, dejándolo sólo.

**Preguntas:**

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1	Está muy mal
	2	Está mal
	3	Ni bien ni mal
	4	Está bien
	5	Está muy bien

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A	Si
	B	No

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA HISTORIA 7

SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0	Nunca me ha pasado
	1	Normal o indiferente
	2	Algo molesto
	3	Bastante molesto
	4	Muy molesto
	5	Enojado

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0	Nunca
	1	Rara vez
	2	Algunas veces
	3	Frecuentemente
	4	Constantemente

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	.....
	.....

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A	Nadie
	B	Un chico
	C	Una chica
	D	Unos chicos
	E	Unas chicas
	F	Chicos y chicas

7.¿Qué hiciste?	.....
	.....

Cuestionario *Víctimización Personal y Víctimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.





Por favor, lee y contesta a las preguntas

**7.- Historia:**

Un estudiante está un poco extrañado porque observa que sus compañeros hacen comentarios y risitas a sus espaldas. Él no sabe por qué sus compañeros se comportan de esa forma con él. Pero es porque otro compañero ha estado diciendo que él es distinto porque tiene un color de piel diferente o es de otra cultura distinta.

**Preguntas:**

1.¿Qué piensas sobre esto? (elige una respuesta, de 1=está muy mal, a 5=está muy bien)	1 Está muy mal 2 Está mal 3 Ni bien ni mal 4 Está bien 5 Está muy bien
---	--

2.¿Te ha sucedido esto alguna vez a ti?	A Si B No
---	--------------

SI TU RESPUESTA ES NO, PASA A LA PÁGINA SIGUIENTE  
SI TU RESPUESTA ES SÍ, CONTINÚA:

3.¿Cómo te has sentido cuando te han pegado o robado? (elige una respuesta, de 0=nunca me ha pasado, a 5=enojado)	0 Nunca me ha pasado 1 Normal o indiferente 2 Algo molesto 3 Bastante molesto 4 Muy molesto 5 Enojado
---	--

4.¿Con qué frecuencia te ha ocurrido? (elige una respuesta, de 0=nunca, a 4=constantemente)	0 Nunca 1 Rara vez 2 Algunas veces 3 Frecuentemente 4 Constantemente
--	--

5.¿Por qué crees que te han pegado o robado?	..... .....
--	----------------

6.Quién te ha pegado o robado era... (elige una respuesta)	A Nadie B Un chico C Una chica D Unos chicos E Unas chicas F Chicos y chicas
---	---

7.¿Qué hiciste?	..... .....
-----------------	----------------

Cuestionario *Victimización Personal y Victimización Cultural entre Escolares* de Rodríguez, Monks y Ortega.





Muchísimas gracias por tu ayuda.

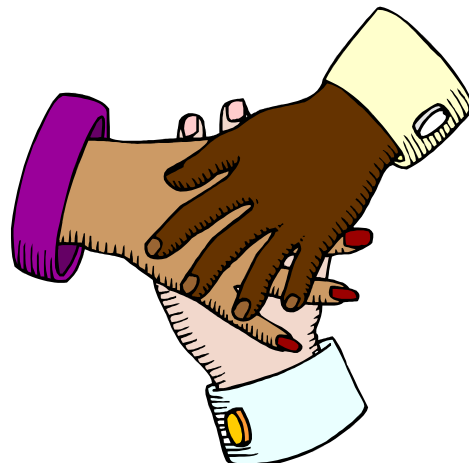
Si alguna vez has sido o estás siendo maltratado de alguna forma, como los ejemplos de las anteriores historias, o si tu sabes de alguien que esté siendo maltratado de alguno de estos modos, por favor cuéntaselo a alguien, a algún profesor, amigos, padres o familiares.



A cualquiera. No tienes por qué sufrir en silencio.

Cuenta con la ayuda de profesores y padres y verás como desaparecen los problemas.

**GRACIAS POR PARTICIPAR.**





Nombre y apellidos.....

Colegio..... Curso..... Grupo.....

Edad..... Sexo..... Fecha.....

**Responde siempre a quién elegirías tú en cada caso, solo de entre tus compañeros/as de clase. Intenta no hablar con nadie, lee despacio y responde.**

1.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son tus mejores amigos o amigas?

.....  
.....  
.....

2.- De tus compañeros/as de clase... ¿Con quién te llevas peor?

.....  
.....  
.....

3.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los mejores estudiantes?

.....  
.....

4.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los peores estudiantes?

.....  
.....



5.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los más divertidos?

.....  
.....

6.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los más aburridos?

.....  
.....

7.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los mejores deportistas?

.....  
.....

8.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los peores deportistas?

.....  
.....

9.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los que más ayudan a los demás?.....

.....  
.....

10.- De tus compañeros/as de clase... ¿Quién son los que menos ayudan a los demás?.....

.....  
.....

APÉNDICE 4

Batería auto-informe para alumnado (versión en inglés)



Dear Student,

We would like to ask you some questions about yourself. This questionnaire is anonymous which means that no one will find out what you've written, not your classmates, teachers or parents. No one will get into trouble because of what you say. If you don't want to answer any of the questions you don't have to.

Thanks...

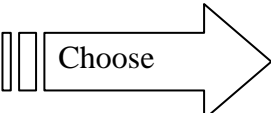
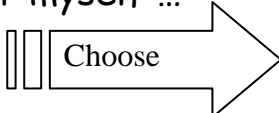
Please fill in the following information.

School:.....

Class:.....

Age:.....

Indicate by circling the appropriate letter:

<p>I am ...</p> 	<p>A Boy B Girl</p>
<p>I consider myself ...</p> 	<p>A Mixed B White C Asian / British Asian D Black / British Black E Chinese F Other (write please).....</p>



Below is a list of statements dealing with your general feelings about yourself. If you strongly agree, circle SA. If you agree with the statement, circle A. If you disagree, circle D. If you strongly disagree, circle SD.



	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
1. I feel that I'm a person of worth, at least on an equal level with others.	SA	A	D	SD
2. I feel that I have a number of good qualities.	SA	A	D	SD
3. All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	SA	A	D	SD
4. I am able to do things as well as most other people.	SA	A	D	SD
5. I feel I do not have much to be proud of.	SA	A	D	SD
6. I take a positive attitude toward myself.	SA	A	D	SD
7. On the whole I am satisfied with myself.	SA	A	D	SD
8. I wish I could have more respect for myself.	SA	A	D	SD
9. I certainly feel useless at times.	SA	A	D	SD
10. At times I think I am no good at all.	SA	A	D	SD

↑ Adapted from the Rosenberg Self-Esteem Scale (1965)

### Do you agree?

Circle the number which describes how you feel.

	← -	Disagree slightly	Neither agree or disagree	Agree slightly	+ →
	Strongly Disagree				Strongly Agree
	1	2	3	4	5
1.- I often regret that I belong to some of the social, cultural and religious groups I do.	1	2	3	4	5
2.- In general, I'm glad to be a member of the social, cultural and religious groups I belong to.	1	2	3	4	5
3.- Overall, I often feel that the social, cultural and religious groups of which I am a member are not worthwhile.	1	2	3	4	5
4.- I feel good about the social, cultural and religious groups I belong to.	1	2	3	4	5

↑ Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992) *Collective Self-Esteem Scale: private sub-scale*



Please read these stories and answer the questions



**1.- Story:**

Two pupils don't get on. One of them doesn't do anything to the other, but the other behaves violently towards them, hitting them and pulling their hair. Sometimes, the person even takes or steals school things, clothes, money and so on. Sometimes they do this when the classmate is distracted and other times they take things by force.

**Questions:**

1.What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1	It's very bad
	2	It's quite bad
	3	It's ok.
	4	It's quite good
	5	It's very good

2.Has this ever happened to you?	A	Yes
	B	No

IF NO, GO TO STORY 2

IF YES, CONTINUE:

3.How did you feel when you were hit or when your things were are taken? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0	It has never happened to me
	1	I did not mind
	2	I was a bit upset
	3	I was quite upset
	4	I was very upset
5	I was angry	

4.How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0	Never
	1	Rarely
	2	A few times
	3	Frequently
4	All the time	

5.Why do you think you were hit or your things were taken?	.....
	.....

6.Who hit you or took your things? (Choose one)	A	No one
	B	One boy
	C	One girl
	D	Some boys
	E	Some girls
	F	Boys and girls

7.What did you do?	.....
	.....

*Personal Victimization and Ethnic-Cultural Victimization among Students Questionnaire.*  
Rodríguez, Monks & Ortega.



Please read these stories and answer the questions



**2.- Story:**

Two pupils at school don't get on. One of them is always thinking of a rude name for the other or of some way of insulting them. Although the other one never does anything to offend them, the person is still rude to them and calls them offensive names. The person often threatens them.

**Questions:**

1.What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1 It's very bad 2 It's quite bad 3 It's ok. 4 It's quite good 5 It's very good
---	--

2.Has this ever happened to you?	A Yes B No
----------------------------------	---------------

IF NO, GO TO STORY 3

IF YES, CONTINUE:

3.How did you feel when you were insulted or when you were threatened? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0 It has never happened to me 1 I did not mind 2 I was a bit upset 3 I was quite upset 4 I was very upset 5 I was angry
--	--

4.How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0 Never 1 Rarely 2 A few times 3 Frequently 4 All the time
--	--

5.Why do you think you were insulted or you were threatened?	..... .....
--	----------------

6.Who insulted or threatened you? (Choose one)	A No one B One boy C One girl D Some boys E Some girls F Boys and girls
---	--

7.What did you do?	..... .....
--------------------	----------------

*Personal Victimization and Ethnic-Cultural Victimization among Students Questionnaire.*  
Rodríguez, Monks & Ortega.



Please read these stories and answer the questions



**3.- Story:**

Two pupils are in the playground. One goes up to the other one says that they don't want to play with them. When the person asks them why, they don't answer but they turn their backs, ignoring them.

**Questions:**

1. What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1 It's very bad 2 It's quite bad 3 It's ok. 4 It's quite good 5 It's very good
--	--

2. Has this ever happened to you?	A Yes B No
-----------------------------------	---------------

IF NO, GO TO STORY 4

IF YES, CONTINUE:

3. How did you feel when you were ignored or you were excluded? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0 It has never happened to me 1 I did not mind 2 I was a bit upset 3 I was quite upset 4 I was very upset 5 I was angry
---	--

4. How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0 Never 1 Rarely 2 A few times 3 Frequently 4 All the time
---	--

5. Why do you think you were ignored or you were excluded?	..... .....
--	----------------

6. Who ignored or excluded you? (Choose one)	A No one B One boy C One girl D Some boys E Some girls F Boys and girls
---	--

7. What did you do?	..... .....
---------------------	----------------

*Personal Victimization and Ethnic-Cultural Victimization among Students Questionnaire.*  
 Rodríguez, Monks & Ortega.



Please read these stories and answer the questions



**4.- Story:**

A pupil is surprised to find that some other people are saying things and laughing behind their back. The pupil doesn't understand why these people are behaving like this. But it is because another person has been saying that he/she has an illness that you can catch, even though it is a lie.

**Questions:**

1.What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1 It's very bad 2 It's quite bad 3 It's ok. 4 It's quite good 5 It's very good
---	--

2.Has this ever happened to you?	A Yes B No
----------------------------------	---------------

IF NO, GO TO STORY 5

IF YES, CONTINUE:

3.How did you feel when somebody spread stories or lies about you? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0 It has never happened to me 1 I did not mind 2 I was a bit upset 3 I was quite upset 4 I was very upset 5 I was angry
--	--

4.How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0 Never 1 Rarely 2 A few times 3 Frequently 4 All the time
--	--

5.Why do you think that somebody spread stories or lies about you?	..... .....
--	----------------

6.Who spread stories or lies about you? (Choose one)	A No one B One boy C One girl D Some boys E Some girls F Boys and girls
---	--

7.What did you do?	..... .....
--------------------	----------------

*Personal Victimization and Ethnic-Cultural Victimization among Students Questionnaire.*  
Rodríguez, Monks & Ortega.



Please read these stories and answer the questions



**5.- Story:**

Two pupils at school don't get on. They are from different cultures and have different colour skin. One of them is always thinking of a rude name for the other or of some way of insulting him/her. Although the other one never does anything to offend them, the person is still rude to them and calls them offensive names about their the colour, religion, or culture. The person often threatens them.

**Questions:**

1.What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1	It's very bad
	2	It's quite bad
	3	It's ok.
	4	It's quite good
	5	It's very good

2.Has this ever happened to you?	A	Yes
	B	No

IF NO, GO TO STORY 6

IF YES, CONTINUE:

3.How did you feel when you were insulted or when you were threatened? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0	It has never happened to me
	1	I did not mind
	2	I was a bit upset
	3	I was quite upset
	4	I was very upset
	5	I was angry

4.How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0	Never
	1	Rarely
	2	A few times
	3	Frequently
	4	All the time

5.Why do you think you were insulted or you threatened?	.....
	.....

6.Who insulted or threatened you? (Choose one)	A	No one
	B	One boy
	C	One girl
	D	Some boys
	E	Some girls
	F	Boys and girls

7.What did you do?	.....
	.....

*Personal Victimization and Ethnic-Cultural Victimization among Students Questionnaire.*  
Rodríguez, Monks & Ortega.





Please read these stories and answer the questions



**6.- Story:**

Two pupils of different colours and different religions are in the playground. One goes up to the other one and says that they don't want to play with them. When they ask why, they answer him because they are from a different country and they turn their backs, ignoring them.

**Questions:**

1.What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1 It's very bad 2 It's quite bad 3 It's ok. 4 It's quite good 5 It's very good
---	--

2.Has this ever happened to you?	A Yes B No
----------------------------------	---------------

IF NO, GO TO STORY 7

IF YES, CONTINUE:

3.How did you feel when you were ignored or you were excluded like this? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0 It has never happened to me 1 I did not mind 2 I was a bit upset 3 I was quite upset 4 I was very upset 5 I was angry
--	--

4.How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0 Never 1 Rarely 2 A few times 3 Frequently 4 All the time
--	--

5.Why do you think you were ignored or you were excluded?	..... .....
---	----------------

6.Who ignored or excluded you like this? (Choose one)	A No one B One boy C One girl D Some boys E Some girls F Boys and girls
--	--

7.What did you do?	..... .....
--------------------	----------------



Please read these stories and answer the questions



**7.- Story:**

A pupil is surprised to find that some other people are saying things and laughing behind his back. They don't understand why these people are behaving like this. But it is because another person has been saying that he/she is less intelligent than others because they are of a different colour and culture, even though it is a lie.

**Questions:**

1.What do you think of this? (Choose one, from 1=It's very bad, to 5=It's very good)	1	It's very bad
	2	It's quite bad
	3	It's ok.
	4	It's quite good
	5	It's very good

2.Has this ever happened to you?	A	Yes
	B	No

IF NO, GO TO NEXT PAGE

IF YES, CONTINUE:

3.How did you feel when somebody spread stories or lies about you like this? (Choose one, from 1=It has never happened to me, to 5=I was angry)	0	It has never happened to me
	1	I did not mind
	2	I was a bit upset
	3	I was quite upset
	4	I was very upset
	5	I was angry

4.How often has this happened to you? (Choose one, from 1=Never, to 4=All the time)	0	Never
	1	Rarely
	2	A few times
	3	Frequently
	4	All the time

5.Why do you think that somebody spread stories or lies about you?	.....
	.....

6.Who spread stories or lies about you like this? (Choose one)	A	No one
	B	One boy
	C	One girl
	D	Some boys
	E	Some girls
	F	Boys and girls

7.What did you do?	.....
	.....

*Personal Victimization and Ethnic-Cultural Victimization among Students Questionnaire.*  
Rodríguez, Monks & Ortega. ↑





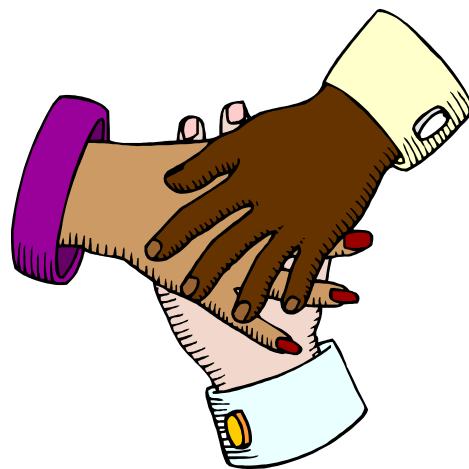
Thank you very much for your help. If you have ever been, or ever are, treated in any way like the examples in this questionnaire, or if you see anyone else being treated in this way, please tell someone about it, a teacher, friend, parent, anyone; you don't have to suffer in silence.

You can count on your teachers and parents to help you and to sort out the problem.



If you want to talk to someone confidentially, you can call  
ChildLine on 0800 1111

**THANK YOU FOR ALL YOUR HELP.**



## APÉNDICE 5

### Análisis de fiabilidad de la codificación de las respuestas abiertas

#### 1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD KAPPA DE COHEN – PREGUNTAS N° 5 (p5) DE CADA HISTORIA (con 13 categorías y con 8 categorías de respuesta)

De una muestra de N=1185 alumnos y alumnas que respondieron a los cuestionarios (863 en Córdoba y 322 en Londres), se realizó una revisión del 20% de los cuestionarios (237) para conocer la fiabilidad de las categorías asignadas en las preguntas 5 (p5 - ¿Por qué crees que te ha ocurrido a ti?) en cada una de las siete historias de victimización. Para el estudio de fiabilidad intervinieron dos jueces. La fiabilidad se midió tanto intrajuez como interjueces.

**Fiabilidad intrajuez: JUEZ 1°.** Compara la categorización del juez 1° con otra realizada por el mismo pasado un periodo de 3 meses:

<b>p5 con 13 categorías de respuesta</b> ¿Por qué crees que te ha ocurrido a ti?	Kappa de Cohen	N de casos válidos
1- Nunca	1.00	1659
2- No lo se	1.00	1659
3- Tiene/n otros/as amigos/as. No les gusto	0.97	1659
4- Por mi apariencia	0.90	1659
5- Celos / Envidia	1.00	1659
6- Les hace sentirse más fuertes / poderosos	1.00	1659
7- Por mi culpa	0.95	1659
8- Yo les atacé	0.95	1659
9- No hice lo que me dijeron	1.00	1659
10- Soy diferente	0.95	1659
11- Soy de un país diferente	1.00	1659
12- Soy de una raza / religión distinta	1.00	1659
100- Perdidos	1.00	1659

**Fiabilidad interjueces: JUEZ 1° y JUEZ 2°.** Compara la categorización del juez 1° con la realizada por el juez 2°:

<b>p5 con 13 categorías de respuesta</b> ¿Por qué crees que te ha ocurrido a ti?	Kappa de Cohen	N de casos válidos
1- Nunca me ha ocurrido	1.00	1659
2- No lo sé	1.00	1659
3- Tiene/n otros/as amigos/as. No les gusto	0.95	1659
4- Por mi apariencia	0.90	1659
5- Celos / Envidia	1.00	1659
6- Les hace sentirse más fuertes / poderosos	0.99	1659
7- Por mi culpa	0.98	1659
8- Yo les atacé	0.97	1659
9- No hice lo que me dijeron	1.00	1659
10- Soy diferente	0.95	1659
11- Soy de un país diferente	0.91	1659
12- Soy de una raza / religión distinta	0.96	1659
100- Perdidos	1.00	1659

**Fiabilidad intrajuez: JUEZ 1º.** Compara la categorización del juez 1º con otra realizada por el mismo pasado un periodo de 3 meses:

<b>p5 con 8 categorías</b> ¿Por qué crees que te ha ocurrido a ti?	Kappa de Cohen	N de casos válidos
1- Nunca me ha ocurrido	1.00	1659
2- No lo sé	1.00	1659
3- Tiene/n otros/as amigos/as. No les gusto	0.97	1659
4- Diferente (Por mi apariencia / Soy diferente / Soy de un país diferente / Soy de una raza/religión distinta)	0.99	1659
5- Celos / Envidia	1.00	1659
6- Poder	1.00	1659
7- Culpa de la/s víctima/s (Por mi culpa / Yo les atacué / No hice lo que me dijeron)	1.00	1659
100- Perdidos	1.00	1659

**Fiabilidad interjueces: JUEZ 1º y JUEZ 2º.** Compara la categorización del juez 1º con la realizada por el juez 2º:

<b>p5 con 8 categorías</b> ¿Por qué crees que te ha ocurrido a ti?	Kappa de Cohen	N de casos válidos
1- Nunca me ha ocurrido	1.00	1659
2- No lo sé	1.00	1659
3- Tiene/n otros/as amigos/as. No les gusto	0.95	1659
4- Diferente (Por mi apariencia / Soy diferente / Soy de un país diferente / Soy de una raza/religión distinta)	0.99	1659
5- Celos / Envidia	1.00	1659
6- Poder	0.99	1659
7- Culpa de la/s víctima/s (Por mi culpa / Yo les atacué / No hice lo que me dijeron)	1.00	1659
100- Perdidos	1.00	1659

## 2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD KAPPA DE COHEN – PREGUNTAS N° 7 (p7) DE CADA HISTORIA (con 9 categorías de respuesta)

De una muestra de N=1185 alumnos y alumnas que respondieron a los cuestionarios (863 en Córdoba y 322 en Londres), se realizó una revisión del 20% de los cuestionarios (237) para conocer la fiabilidad de las categorías asignadas en las preguntas 7 (p7 - ¿Qué hiciste?) en cada una de las siete historias de victimización. Para el estudio de fiabilidad interjueces intervinieron dos jueces. La fiabilidad se midió tanto intrajuez como interjueces.

**Fiabilidad intrajuez: JUEZ 1°.** Compara la categorización del juez 1° con otra realizada por el mismo pasado un periodo de 3 meses:

<b>p7 con 9 categorías</b> ¿Qué hiciste?	Kappa de Cohen	N de casos válidos
1- Nunca me ha ocurrido	1.00	1659
2- Nada	0.99	1659
3- Me fui / Huir	1.00	1659
4- Lloré	1.00	1659
5- Se lo conté a alguien	1.00	1659
6- Me enfrenté a ellos	0.99	1659
7- Les ignoré	0.99	1659
8- Lo resolvimos	0.99	1659
100- Perdidos	1.00	1659

**Fiabilidad interjueces: JUEZ 1° y JUEZ 2°.** Compara la categorización del juez 1° con la realizada por el juez 2°:

<b>p7 con 9 categorías</b> ¿Qué hiciste?	Kappa de Cohen	N de casos válidos
1- Nunca me ha ocurrido	1.00	1659
2- Nada	0.98	1659
3- Me fui / Huir	0.99	1659
4- Lloré	1.00	1659
5- Se lo conté a alguien	0.99	1659
6- Me enfrenté a ellos	0.99	1659
7- Les ignoré	0.98	1659
8- Lo resolvimos	0.99	1659
100- Perdidos	1.00	1659

## APÉNDICE 6

### Regla de asignación de estatus sociométricos en el presente estudio:

#### Coie, Dodge y Coppotelli (1982)

Coie, Dodge, and Coppotelli (1982) used Peery's method of computing social impact and social preference scores to divide the individuals into six types: popular, rejected, neglected, controversial, average, and other. Their method of classification involves first tabulating frequencies of positive (p) and negative (n) nominations and converting them into standard (Z) scores. A social preference (SP) is then defined as the difference between standardized p and n scores. A social impact (SI) score is defined as sum of the standard p and n scores. Each person is then classified into one of six categories using the following cut-off points:

1. Popular:  $SP > 1.0$ ,  $p > 0$ , and  $n < 0$
2. Rejected:  $SP < -1.0$ ,  $p < 0$ , and  $n > 0$
3. Neglected:  $SI < -1.0$ ,  $p < 0$ ,  $n < 0$
4. Controversial:  $SI > 1.0$ ,  $p > 0$ ,  $n > 0$
5. Average: SP between  $-0.5$  and  $0.5$ , SI between  $-0.5$  and  $0.5$
6. Other: all remaining individuals

Este texto ha sido extraído de:

Treadwell, T. W.; Kumar, V. K.; Stein, S. A. y Prosnick, K. (1998). Sociometry: Tools for Research and Practice. *The International Journal of Action Methods*, 51(1), 23-40.