

# EL PREJUICIO Y LA EXCLUSIÓN EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN UN CENTRO ESCOLAR \*

## THE PROCESS OF SCHOOL INTEGRATION OF IMMIGRANT PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO \*\*, ALFONSO GARCÍA MONGE \*\* Y ÁLVARO RETORTILLO OSUNA \*\*\*

**Resumen:** El siguiente artículo presenta un estudio que analiza la exclusión a partir de las interacciones sociales entre los escolares donde coexisten diferentes colectivos (gitanos e inmigrantes). Se secuenciamos el texto en dos fases de investigación complementarias; una extensiva, en la que se estudian los resultados sociométricos y el prejuicio en una muestra de 539 alumnos y alumnas de 5.º de Primaria; y otra intensiva, en la que a través de una etnografía escolar, se describen los matices y el proceso que explica cómo se produce la exclusión escolar de este alumnado. Se concluye con una serie de indicadores que permiten afinar la mirada del educador para detectar la marginación en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Exclusión escolar; Integración Escolar; Minorías Sociales; Interacciones Sociales entre iguales; Indicadores de exclusión escolar.

**Abstract:** The following article analyzes the exclusion in an environment composed of different groups of students (gypsy and immigrants). The text, broken into two parts, first shows sociometric results and existing prejudice within a sample of 539 fifth grade

\* Este artículo está basado en algunos de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación titulado *El proceso de integración del alumnado inmigrante nuevo en los centros de educación Primaria* que recibió el Primer Premio en la Décima edición del «Premio Santo Padre Rubio S. J.», otorgado por la Universidad de Comillas, en el año 2008.

\*\* Universidad de Valladolid.

\*\*\* Fundación Formación y Empleo de Castilla y León.

*students. Then, using school ethnography, some explanatory factors for school exclusion are highlighted. Finally we have developed some specific indicators that help educators detect marginalization within the school context.*

**Keywords:** *Ethnic exclusion; School integration; Social minorities; Social interactions between peers; School exclusion indicators.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La interacción con otros niños y niñas es un modo importante de integrarse en un contexto cultural (Bruner, 1957; Geertz, 1992; Mead, 1979; Vásquez y Martínez, 1996; Vygostky, 1986) y, dado que la cultura se contextualiza por el «mundo adulto», es en ese ambiente donde los niños y niñas se socializan mutuamente (Geertz, 1992). Estas interacciones entre iguales aparecen de forma relevante en el ámbito escolar, donde el alumnado va a tener que hacer frente a un tipo de intercambio con demandas muy diferentes a las exigidas en el ámbito familiar. A través de estas interacciones, el alumnado va socializándose en diversos aspectos tales como la construcción de estereotipos étnicos, la formación de identidades y la relación con sujetos pertenecientes a otros países o a otros colectivos étnicos.

Nuestro estudio se apoya en el concepto de *peer-culture* o *cultura de iguales*, propuesto por Corsaro (1986), que define una serie de valores, actitudes e intereses que tienen cierta estabilidad y que guardan relación directa con el mundo adulto y con el contexto social que rodea a los sujetos. Los trabajos de este autor nos aportan información acerca de cómo los niños y niñas van a ser activos constructores de su propio mundo social, un mundo que reproducirá las características más notables del contexto social en el que se desarrollan. A través de su actividad lúdica, de su relación con el profesorado, de las manifestaciones explícitas e implícitas del currículo educativo, los niños y niñas irán normalizando las formas de interacción socialmente dominantes (Reboredo, 1983; Blanchard y Chesca, 1986; Sutton-Smith, 1997; Martínez y Vásquez, 1995; Parlebás, 2001; García y Martínez, 2000, y García, 2001) e irán configurando sus creencias, prejuicios y formas de manifestar preferencias y rechazos hacia las minorías sociales.

Entre los aspectos que los niños y niñas van incorporando a su forma de entenderse y de entender el mundo estarían las relacionadas con las formas de concebir las interacciones con compañeros de otras nacionalidades y de otras etnias (Corsaro, 1986; Vásquez y Martínez, 1996; Díaz-Aguado, 2006; Enguita, 1999; 2000, y Rodríguez y Retortillo, 2006), la construcción de creencias prejuiciosas y de estereotipos raciales (Allport, 1954; Brown, 1984, 1998, y Peeti-greew y Meertens, 1995).

El término prejuicio hace referencia a una actitud de los miembros de un grupo generalmente mayoritario hacia los de otro grupo minoritario. Normalmente definimos este concepto como una actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo (Allport, 1954: 22). En concreto, lo entendemos como una actitud hostil hacia un grupo distinguible basada en generalización derivada de información imperfecta o incompleta (Tajfel, 1979, y Aronson, 2005) influenciada por los diferentes agentes de socialización; primarios como la familia y los medios de comunicación; y secundarios como la escuela y el grupo de iguales.

La relación entre el prejuicio y la exclusión social en el contexto escolar es clara: las minorías sociales excluidas suelen ser objeto de prejuicio por parte de los escolares mayoritarios (reflejo a su vez del discurso social imperante). Y a la inversa, los grupos sobre los que el alumnado mayoritario manifiesta prejuicio suelen ser condenados a la exclusión escolar. En este proceso influyen aspectos psicológicos cognitivos (categorización), afectivos (sentimientos negativos), grupales (relacionadas con las interacciones sociales entre los iguales y la red de significados generada) y societales (influenciados por las normas y leyes adoptadas por una determinada sociedad, así como por las relaciones históricas entre los diversos grupos) (Molero, Cuadrado y Navas, 2003).

En la revisión de la literatura se aprecia la relación existente entre la formación de prejuicios, las manifestaciones de exclusión y los matices culturales existentes en cada contexto (Molero, Cuadrado y Navas, 2003; Díaz Aguado 1986; 1988; 1992; 2006; Díaz de Rada, 1996; Bartolomé, 1997; Pérez, Moscovici y Chulvi, 2002; Berry *et al.*, 2006; Rodríguez y Retortillo 2006; Retortillo y Rodríguez, 2008, y Monteiro, Franca y Rodrigues, 2009). En algunas de estas investigaciones, desde enfoques sociológicos, antropológicos, psicológicos o educativos, se aprecia cómo la elaboración de prejuicios y este-

reotipos tiene que ver con las fuerzas económicas que marcan los discursos sociales, éstos a su vez influyen en la institución escolar y son reproducidos por los escolares a través de sus interacciones sociales como reflejo de todas estas redes culturales en las que se ven envueltos (Berstein, 1977, y Geertz, 1992).

El estudio que se presenta a continuación pretende mostrar las peculiaridades de un contexto escolar en el proceso de adquisición del *habitus* reproductor de esquemas sociales relacionados con los prejuicios y la exclusión étnica. En concreto, a partir de un estudio intensivo en un contexto escolar, tratamos de explicar cómo se produce la exclusión étnica a través del estudio de las interacciones sociales entre los escolares y sus manifestaciones de prejuicio.

## **2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

Este estudio forma parte de una investigación más amplia en el que se estudia el proceso de integración escolar del alumnado perteneciente a minorías sociales (inmigrantes y gitanos) a través del análisis del prejuicio y de las interacciones sociales entre iguales. En ella, en primer lugar se realizó un estudio extensivo utilizando técnicas sociométricas y una escala de prejuicio al alumnado de 5.º curso de Primaria pertenecientes a todos los Colegios Públicos de la ciudad de Valladolid. A través de este trabajo obtuvimos información relacionada con el prejuicio y las relaciones sociales de los escolares y su relación con algunas variables tales como la procedencia del alumno y de la familia, el nivel socio-económico del centro, el género, la adquisición del idioma, el tiempo de escolarización o la inserción en grupos étnicamente heterogéneos. En este texto presentamos algunas relaciones entre la sociometría y el prejuicio para indagar sobre la exclusión social de diferentes minorías sociales (gitanos e inmigrantes) en el contexto escolar.

En segundo lugar, realizamos un seguimiento intensivo durante un año escolar de un grupo de escolares inmigrantes recién escolarizados y llegados a España. El análisis del proceso de integración de alumnado procedente de otras nacionalidades fue utilizado como estrategia para comprender el funcionamiento de otra minoría social como es la gitana. La mirada del alumnado «nuevo» nos situaba en una posición de «extrañamiento cultural» (Velasco y Díaz, 1997) que facilitaba centrar la atención en los códigos que éstas personas

deben ir asimilando en su proceso inicial de integración y a su vez indagar en la forma en que se producía la exclusión.

## 2.1. Estudio extensivo

La muestra con la que contamos para realizar el estudio cuantitativo estuvo formada por un total de 539 escolares de 5.º de Primaria (295 niños y 244 niñas) de 31 centros educativos de la ciudad de Valladolid. 493 de los mismos eran de nacionalidad española, mientras que 46 poseían otra nacionalidad (27 latinoamericanos, 16 europeos y 3 marroquíes). Entre los escolares españoles, 451 eran payos y 42 gitanos. El total de alumnado de minorías sociales es bastante pequeño si lo comparamos con el mayoritario, pero supone la totalidad del alumnado gitano e inmigrante existente en el curso de 5.º de Primaria de los Centros Educativos seleccionados. Categorizamos los colegios como «gueto» (cuando del 60% al 100% del alumnado eran gitanos o inmigrantes) y «no gueto» (cuando la proporción de esta misma población era menor del 60%).

En cuanto a las técnicas utilizadas, se optó en primer lugar por la sociometría, ya que, entre las ventajas de su utilización, cabe destacar la facilidad de su aplicación y su alta validez, especialmente cuando se utilizan procedimientos múltiples como es el caso de nuestro estudio. Estas técnicas multivariadas están basadas en estudios previos sobre la interacción de compañeros (Díaz-Aguado, 1986; 1988, y Díaz-Aguado, Martínez y Baraja, 1992):

- a) El *ranking*: consiste en pedir a todos los alumnos que puntúen a los demás compañeros respondiendo a la pregunta genérica «¿cómo te cae...?», utilizando una escala con las siguientes categorías: 1 = muy bien; 2 = bien; 3 = regular; 4 = mal, y 5 = muy mal. El estado sociométrico se obtiene sumando las puntuaciones que obtiene cada alumno y dividiendo el resultado de esa suma entre el número de compañeros que le han puntuado. El *ranking* permite conocer la aceptación media de cada alumno (cómo es valorado por los demás). La prueba mostró un coeficiente alfa de Cronbach de 0,8956. Las puntuaciones globales del *ranking* nos permite calificar las relaciones sociales como «buenas», «normales» y «malas».

- b) Las *nominaciones*, que consiste en pedir que los alumnos nombren a un número limitado de compañeros (en torno a tres) en función de la preferencia personal para realizar determinadas actividades básicas (jugar, estudiar...). Estas preguntas permiten determinar el número de elecciones y de rechazos recibidos y si existen agrupaciones étnicas dentro de las aulas. El método utilizado aquí se basa en un enfoque múltiple diseñado en estudios sobre interacción entre compañeros (Díaz-Aguado, 1986, 1988). Los alumnos evaluados se distribuyen entre una serie de grupos sociométricos con la siguiente gradación: «preferidos», «medios», «rechazados» e «ignorados».

Por último, también se midió el nivel de prejuicio existente en el aula a través de la escala E.D.I.C.E. (Díaz-Aguado, Martínez y Baraja, 1992) que consta de trece ítems que pretenden evaluar la disposición para interactuar en actividades conjuntamente con miembros del otro grupo étnico. La escala es de tipo Likert, con cuatro grados expresados verbalmente (1 = mucho; 2 = poco; 3 = bastante, y 4 = nada). En función de la puntuación manifestada en la escala de prejuicio, se establecieron las categorías de «alto», «medio» y «bajo». La escala mostró una consistencia interna alta, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,8846.

## **2.2. Estudio intensivo**

El fenómeno objeto de estudio posee un marcado carácter dinámico y necesita ser complementado con una metodología que sea capaz de narrar los procesos y detalles que lo constituyen. La etnografía constituye una poderosa herramienta para comprender la vida social de los centros educativos (Velasco y Díaz, 1997). Constituye igualmente un importante potencial para investigar el interior de la cultura escolar (Jackson *et al.*, 2000, y Arnáiz y De Haro, 2001) y, dentro de ella, los grupos étnicos y la lucha por las mejoras educativas con las que poder ofrecer una educación sólida e igualitaria. La estrategia utilizada para acceder a esta cultura escolar es el seguimiento de tres alumnos con diferentes procedencias que acaban de llegar al país de acogida. Diferentes procedencias (Bulgaria, Marruecos y República Dominicana), diferentes sexos, diferentes situaciones personales de partida, mismo curso escolar y

mismo centro educativo. Esta estrategia favoreció el acercamiento al alumnado gitano y fue considerado como otro colectivo social marginado por los grupos mayoritarios. Ambos colectivos sociales (gitanos e inmigrantes) fueron considerados por lo tanto, objeto de análisis para investigar sobre la marginación escolar. A través de ellos intentamos revelar «lo invisible», convertir lo «privado» en «público» (Velasco y Díaz, 1997) y poner en cuestión los temas de interés común en el campo de la educación intercultural. La experiencia se ha desarrollado en un centro público de un barrio obrero de la capital vallisoletana. Hemos realizado este seguimiento intensivo durante las jornadas escolares de un curso académico (de septiembre a junio). Se tomaron como fuentes de información la observación de las situaciones vividas por dicho alumnado en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar, entrevistas realizadas a los compañeros y compañeras de los niños y niñas escogidos, a las sociometrías realizadas al principio y al final del año escolar con los cursos observados, datos tomados de los grupos de discusión y de entrevistas mantenidas con maestros y maestras, con la trabajadora social que estaba en contacto con las familias de dicho alumnado y con algunas madres del alumnado inmigrante del centro, también acudimos a diferentes documentos oficiales del centro (*Proyecto Educativo y Plan de Acogida*) y el diario de uno de los niños inmigrantes del estudio. Esta información era recogida en un *Cuaderno de campo* para ser transformada en un *Diario de campo* en el que sistemáticamente la información era completada, redactada, organizada, contrastada, interpretada, se formulaban nuevas preguntas de indagación, se orientaban las nuevas observaciones, se preparaba el *Muestreo Teórico* para la nueva búsqueda de información, etc. Estas informaciones recogidas iban siendo interpretadas por diferentes profesionales así como por algunos de los protagonistas del estudio.

Con los datos obtenidos se siguió un proceso basado en los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967, Strauss y Corbin, 1997, Hammersley y Atkinson, 1994) realizando *microanálisis (codificaciones abiertas y axiales)* para la posterior ordenación conceptual en *categorías y subcategorías* (en torno a temas como los códigos verticales y horizontales, las fases por las que transcurrían los procesos de personales de integración, los facilitadores y dificultadores de la inclusión, o los indicadores de inclusión) a partir de las que se elaboraron *memorandos (explicativos y operacionales)* e

*hipótesis*. Mediante el *Método de Comparación Constante*, guiado por un proceso de elaboración de *preguntas (sensitivas, teóricas, guías, prácticas y estructurales)* se fueron reduciendo las categorías hasta depurarlas en la construcción de la teoría de la que presentamos una parte en este documento<sup>1</sup>.

### **3. LAS INTERACCIONES SOCIALES ENTRE IGUALES, EL PREJUICIO Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL**

#### **3.1. Aportaciones del estudio extensivo: Relaciones entre la sociometría y el prejuicio**

La información que presentamos en este apartado hace referencia a las relaciones reflejadas entre las pruebas sociométricas y el prejuicio manifestado por los escolares de una forma extensiva. En concreto veremos las relaciones entre: *a)* La valoración sociométrica general que se produce en las aulas; *b)* los colectivos sociales (gitanos e inmigrantes) y procedencias de los inmigrantes, que son puntuados como los más rechazados; *c)* el colectivo social que manifiesta más prejuicio, y *d)* los grupos sociométricos y su puntuación en la escala de prejuicio.

#### **A. Valoraciones generales sobre las *puntuaciones sociométricas del alumnado dentro de la clase***

Mostramos las puntuaciones medias globales del *ranking* en cada uno de los colegios que fueron objeto de estudio. Mediante una partición por la mediana, se calificaron las relaciones sociales en los centros como «buenas», «normales» y «malas» en función del etiquetado del centro escolar como «güeto» o «no güeto», si superaba el 60% de minorías étnicas. Pretendíamos saber si influyen en las puntuaciones sociométricas, la cantidad de alumnado por grupo perteneciente a minorías étnicas.

Como vemos en la Tabla 1 las puntuaciones que se acercan más a uno, reflejan mejores relaciones sociales en el grupo de clase. Sin

---

<sup>1</sup> Se pueden consultar otras aportaciones de este estudio en Rodríguez y García, 2008 y 2009.



embargo, las puntuaciones que se aproximan al cinco, provienen de respuestas negativas. No existe ningún grupo que se acerque a las puntuaciones de cuatro y cinco, de ahí que, las puntuaciones sociométricas medias obtenidas por cada uno de los grupos escolares evaluados, manifestaban una calidad «buena» o «media».

TABLA 1  
PUNTUACIONES DEL RANKING: VALORACIÓN SOCIAL  
GENERAL DE LOS GRUPOS ESCOLARES

<i>Colegio güeto</i>	<i>Valoración del alumnado entre sí</i>	<i>Clasificación de las relaciones sociales</i>
Colegio 2	1,90	BUENAS
Colegio 7	2,22	BUENAS
Colegio 8	2,02	BUENAS
Colegio 9	1,50	BUENAS
Colegio 14	2,17	BUENAS
Colegio 17	1,75	BUENAS
Colegio 22	1,76	BUENAS
Colegio 23	1,95	BUENAS
<i>Colegio NO güeto</i>	<i>Valoración del alumnado entre sí</i>	<i>Clasificación de las relaciones sociales</i>
Colegio 1	2,34	NORMALES
Colegio 3	2,03	BUENAS
Colegio 4	2,25	BUENAS
Colegio 5	2,60	NORMALES
Colegio 6	2,30	NORMALES
Colegio 10	2,31	NORMALES
Colegio 11	2,30	NORMALES
Colegio 12	2,40	NORMALES
Colegio 13	2,30	NORMALES
Colegio 15	2,30	NORMALES

(Continúa pág. sig.)

TABLA 1 (cont.)  
**PUNTUACIONES DEL RANKING: VALORACIÓN SOCIAL  
 GENERAL DE LOS GRUPOS ESCOLARES**

<i>Colegio NO güeto</i>	<i>Valoración del alumnado entre sí</i>	<i>Clasificación de las relaciones sociales</i>
Colegio 16	2,30	NORMALES
Colegio 18	2,35	NORMALES
Colegio 19	2,19	BUENAS
Colegio 20	2,00	BUENAS
Colegio 21	2,22	BUENAS
Colegio 24	2,30	NORMALES
Colegio 25	1,98	BUENAS
Colegio 26	2,30	NORMALES
Colegio 27	2,27	BUENAS
Colegio 28	2,40	NORMALES
Colegio 29	2,30	NORMALES
Colegio 30	2,30	NORMALES
Colegio 31	2,30	NORMALES
<i>TOTAL</i>	<i>COLEGIO GÜETO</i>	<i>COLEGIO NO GÜETO</i>
31 COLEGIOS	8	23
VALORACIONES SOCIOMÉTRICAS ENTRE EL ALUMANDO	8 BUENAS/8 COLEGIOS 100% BUENAS	7 BUENAS (34%) 16 NORMALES (74%)

Estos resultados pueden ser interesantes si los analizamos desde lo que podría ser el inicio de la exclusión social. Es decir, conocer la valoración realizada por los iguales entre sí, nos ayuda a saber si existe exclusión o no a nivel general. En este caso, decidimos observar la diferencia de puntuaciones en función de la concentración en el aula de alumnado perteneciente a diferentes colectivos sociales (gitanos o inmigrantes).

Como podemos observar en la tabla anterior, observamos que las clases constituidas por alumnado heterogéneo (en cuanto a las minorías sociales existentes), poseen puntuaciones peores que aquellas consideradas como *güetos*, en las que la mayoría de los escolares son gitanos e inmigrantes. Esta información puede resultar de cierto interés si pensamos en la importancia que la organización de los grupos escolares puede tener en el clima escolar. Es un resultado interesante para ser contrastado con la opinión proporcionada por el profesorado. De los quince entrevistados, nueve opinaban que cuando impartían clases a grupos donde casi todos eran gitanos, el clima difería en cuanto a la endogamia intragrupo manifestada por los escolares. Reconocían también, en seis de los casos, que las expectativas académicas (que no afectivas), cuando llegaban a estas aulas, eran inferiores que cuando acudían a grupos donde no existía tanta minoría social. Es decir, ellos mismo manifestaban, que le daban menos importancia a los contenidos académicos (ya que casi todos ellos tenían un desfase curricular de dos, incluso tres años escolares) y priorizaban los aprendizajes actitudinales. Estas pueden ser algunas razones que expliquen porqué las puntuaciones sociométricas son mejores en los grupos que hemos denominado *güetos*. Hay que interpretar estos datos con cautela, dado que podrían llevar a pensar que los *güetos* son una buena solución a la integración de este alumnado.

B. *La relación existente entre las minorías sociales, la procedencia de los inmigrantes y el rechazo*

En segundo lugar, a través del método de las nominaciones, obtuvimos información sobre qué colectivos sociales eran los considerados como rechazados, preferidos o ignorados. Como vemos en la Tabla 2 los alumnos gitanos (en las clases donde la mayoría no son gitanos) son considerados los más rechazados (66,67%) seguido de los inmigrantes (41,30%)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Interpretamos los resultados con cierta prudencia ya que la muestra de alumnos gitanos tiene un *N* de 42 de los 539 totales (insuficiente para establecer otro tipo de conclusiones). Repetimos que fue el total de alumnado gitano e inmigrante existente en las aulas.

TABLA 2  
 NOMINACIONES (GRUPOS SOCIOMÉTRICOS)  
 EN FUNCIÓN DE LOS DIFERENTES COLECTIVOS SOCIALES  
 (GITANOS E INMIGRANTES)

	<i>Alumnos inmigrantes</i>	<i>Alumnos payos</i>	<i>Alumnos gitanos (mayoritarios en su clase)</i>	<i>Alumnos gitanos (minoritarios en su clase)</i>
	%	%	%	%
Rechazados	41,30	15,52	12,82	66,67
Ignorados	15,22	2,44	5,13	0,00
Medios (bajo)	13,04	11,75	12,82	33,33
Medios (medio)	15,22	34,59	23,08	0,00
Medios (alto)	8,70	13,30	28,21	0,00
Preferido	6,52	22,39	17,95	0,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

En la Tabla siguiente, diferenciando el colectivo de inmigrantes, son los marroquíes los que se encuentran en el grupo sociométrico de rechazados con un 66,67%, siendo relativas las interpretaciones debido al bajo número de inmigrantes existentes dentro de la muestra.

TABLA 3  
 INMIGRANTES: GRUPOS SOCIOMÉTRICOS EN FUNCIÓN  
 DE LA PROCEDENCIA DE LOS INMIGRANTES

	<i>Marroquíes</i>	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Europeos del Este</i>	<i>Resto de Europa</i>
	%	%	%	%
Rechazados	66,67	29,63	50,00	33,33
Ignorados	33,33	18,52	0,00	0,00
Medios (bajo)	0,00	11,11	10,00	33,33
Medios (medio)	0,00	22,22	20,00	33,33
Medios (alto)	0,00	7,41	10,00	0,00

(Continúa pág. sig.)

TABLA 3 (cont.)

**INMIGRANTES: GRUPOS SOCIOMÉTRICOS EN FUNCIÓN  
DE LA PROCEDENCIA DE LOS INMIGRANTES**

	<i>Marroquíes</i>	<i>Latinoamericanos</i>	<i>Europeos del Este</i>	<i>Resto de Europa</i>
	%	%	%	%
Preferido	0,00	11,11	10,00	0,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Dentro de las categorías contempladas en el instrumento, las pruebas estadísticas realizadas aconsejaron la partición de la categoría «medio» en tres categorías diferenciadas. Como se observa en la tabla, el 41,30% del alumnado inmigrante se encuentra en la categoría de «rechazado», los españoles payos se encuadran mayoritariamente en la de «medios», en los alumnos gitanos rodeados de otros compañeros de su mismo colectivo predomina la categoría «medio-alto» y aquellos gitanos que son grupo minoritario en el aula se incluyen en mayor medida dentro de la categoría «rechazados».

Los alumnos inmigrantes y gitanos son los que peores valoraciones sociales obtienen según los resultados. La mayoría de ellos se encuentran clasificados en la categoría de «rechazados» o «ignorado». La Tabla 2 nos indica las proporciones tan desequilibradas en detrimento de los gitanos e inmigrantes. Hablando del colectivo gitano, tenemos que diferenciar entre aquellos que se encuentran en clases donde la mayoría son gitanos (en este caso, la valoración es positiva) o si, por el contrario, el alumnado gitano está ubicado en grupos donde ellos constituyen una pequeña representación (entonces la valoración que reciben es negativa). Las nominaciones que reciben los alumnos inmigrantes son mayormente negativas. En concreto, los marroquíes son los que peor puntuados están, a pesar de reafirmar posteriormente estos datos en el estudio cualitativo, hay que tomar con cautela los resultados, debido al escaso número de alumnos con procedencias diferentes del que disponíamos, como se ve en la Tabla 3. Dejaremos el análisis sobre la procedencia del alumnado inmigrante para el siguiente apartado.

Al realizar esta partición el *N* se reduce, aun así hemos considerado interesante resaltar los grupos sociométricos en los que se encuentra cada colectivo ya que se trata del total de minorías existentes en la ciudad y en concreto, en 5.º de Primaria. Se pueden realizar

diferentes inferencias visualizando la tabla, pero quizá el dato más notable sea que los porcentajes mayores de rechazo se concentran en el alumnado gitano y dentro de los inmigrantes; los procedentes de Marruecos.

### C. *Colectivo social que manifiesta más prejuicio*

Observando la desviación típica de la Tabla 4, observamos los colectivos sociales que manifiestan más prejuicio.

TABLA 4  
RELACIÓN ENTRE EL GRUPO ÉTNICO Y EL PREJUICIO

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Payo	451	20,56	7,757
Inmigrante	46	15,66	6,003
Gitano	42	20,04	10,620
Total	539	20,14	8,021

Los gitanos, son el colectivo social que más prejuicio muestra en nuestro estudio, seguido de los españoles no gitanos y por último, de los inmigrantes.

### D. *Los grupos sociométricos y su puntuación en la escala de prejuicio*

Otro resultado que nos resulta interesante resaltar para entender el fenómeno de la exclusión escolar, es el prejuicio que manifiesta cada grupo sociométrico.

Los datos que ofrece esta tabla nos permite observar que los índices mayores de prejuicio «alto» y «medio» se acumulan en los grupos sociométricos de los rechazados, mientras que los preferidos, manifiestan menor índice de prejuicio «alto».

La categoría de alumnos «*medios*» y «*rechazados*» es la que más prejuicio manifiesta, seguidos de los clasificados como «*medio bajo*» (Tabla 5). Es decir, parece existir una relación lineal entre el grupo sociométrico y el prejuicio del siguiente tipo: *cuanto más rechazado*

*esté el alumnado por sus compañeros, más prejuicio manifiesta.* Sin embargo, si el alumnado es considerado como «preferido», el prejuicio disminuye. Pareciera como si alrededor de los alumnos «elegidos» se generara un círculo positivo y sin embargo los «rechazados» se rodearan de lo contrario; cuanto más rechazo reciben, más prejuicio proyectan a los demás. Díaz-Aguado (1988) establece un modelo que podría explicar este resultado. En él, relaciona el rechazo de los compañeros con el aprendizaje de conductas desadaptadas y de baja competencia social del niño que lo recibe. La autora viene a decir, por tanto, que el niño que recibe rechazo o que es ignorado por parte de sus compañeros, es privado de las experiencias necesarias para su desarrollo y además contribuye al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas. Esta dis-

TABLA 5  
RELACIONES ENTRE EL GRUPO SOCIOMÉTRICO  
Y EL PREJUICIO

<i>NOMINACIONES</i>	<i>PREJUICIO</i>			
	<i>N</i>	<i>Nivel</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Rechazado	107	Alto Medio Bajo	13 43 51	12,15 40,19 47,66
Ignorados	26	Alto Medio Bajo	2 6 18	7,69 23,08 69,23
Medios (bajo)	47	Alto Medio Bajo	7 21 19	14,89 44,68 40,43
Medios (medio)	152	Alto Medio Bajo	26 58 68	17,11 38,16 44,74
Medios (alto)	97	Alto Medio Bajo	18 45 34	18,56 46,39 35,05
Preferido	110	Alto Medio Bajo	7 51 52	6,36 46,36 47,27

torsión es la que puede explicar la relación entre alumno rechazado y prejuicioso.

### **3.2. Aportaciones del estudio intensivo: algunas explicaciones sobre el fenómeno de la exclusión escolar**

Con el segundo estudio, complementamos la información para dar explicaciones y matices acerca del proceso de la exclusión social. Iremos presentando algunos hallazgos que surgen como Teoría Fundamentada tras el proceso de análisis y comparación de datos. Los ilustramos con algunas viñetas narrativas<sup>3</sup> que ayuden al lector a situarse en el contexto de las interacciones entre iguales y en el proceso de marginación. Entiéndase que estos hallazgos no surgen únicamente de la viñeta mostrada en este documento, los extraemos tras su repetición en diferentes casos y circunstancias a lo largo del año escolar.

- 1.º En principio, los niños y niñas nuevos en un contexto escolar muestran una disposición abierta a integrarse en el grupo de iguales que les acoge.

Esfuerzos por agradar, sonrisa, aprendizaje de primeras palabras, juego, búsqueda de jugar con los otros como sea...

«A las 11:30 de la mañana los niños salen al recreo.

Los compañeros de Joseph le conducen hacia una de las zonas del patio donde improvisan un campo de fútbol. Una vez allí, sortean los equipos y comienzan a jugar. Joseph continúa respondiendo con su sonrisa habitual. Ha aprendido algunas palabras (fútbol, joder, tío, pasa el balón...) que usa constantemente.

Durante el juego Joseph se emplea a fondo para agradar. Suele ceder muchos balones para que los demás metan gol.

Latifa ha salido al recreo guiada de la mano de dos niñas que se han convertido en su sombra. Deciden jugar a esconderse y perseguirse, un juego en el que una persona debe encontrar y capturar al resto. Latifa, se deja llevar por una de las niñas y corre con ellas a esconderse por el patio. Se la ve

---

<sup>3</sup> Que según los resultados suelen ser el alumnado gitano y dentro de los inmigrantes; los marroquíes.



contenta e intenta avisar a sus compañeras cuando se acerca la niña que las persigue».

(24 de septiembre, *Diario de Campo*, Observación)

- 2.º La diferencia en cuanto a la identidad y la cohesión que manifiestan algunos colectivos sociales generan agrupamientos en grupos diferentes en los momentos y espacios escolares en los que no existe influencia directa del adulto.

«Observamos la distribución del patio, tres meses avanzado el curso. Los niños mayores: (de 5º y 6º de Primaria) ocupan las zonas donde están las porterías de fútbol. En las canchas de baloncesto también están los mayores junto con alguna niña. Cerca de los soportales de entrada, cerca de la puerta de entrada al colegio están las niñas de cursos inferiores, de 1º y 2º de Primaria. En una esquina de esos soportales se encuentran un grupo de niñas gitanas sentadas con unas muñecas (al igual que casi todos los días). Una vez más comuebro que en la zona trasera se encuentran los cuatro niños marroquíes de 2º y 3º de Primaria jugando con unas piedras. Esta vez han cambiado de actividad, pero no de jugadores».

(10 de diciembre 2006, *Diario de Campo*, Observación)

- 3.º Estos agrupamientos pueden ser temporales (en los momentos en los que se sienten excluidos del grupo mayoritario) y, por tanto, serían como grupos de referencia a los que acudir. O podrán ser continuados (acuden a este grupo al salir de las clases y siempre que pueden). Para el alumnado gitano y magrebí es más claro como grupo de referencia el de su etnia o procedencia. Para el resto suele tener como referencia el grupo clase. Dichos colectivos tienen menor tolerancia a la frustración del rechazo del grupo mayoritario y se refugian antes en su grupo étnico o de procedencia.

«En el fútbol (al igual que en otros momentos) podemos apreciar muchas interacciones al filo entre la broma y la agresión. Tomás, un niño gitano, ante una entrada ruda, se siente agredido y responde con ira. Los demás le contestan de forma airada. Él deja el juego y marcha con otros niños y niñas gitanos».

(24 de septiembre, *Diario de Campo*, Observación)

«Hoy en el patio veo a Amani (alumna marroquí nueva de 5º de Primaria) que permanece en otra zona del espacio a la habitual y con otras niñas marroquíes de 5º. La pregunto por qué no está jugando como todos los días al «escondite pillapilla» con las niñas de su clase y me insinúa que se han enfadado con ella o que algo no la ha gustado en su actitud».

(5 de octubre 2006, *Diario de Campo*, Observación)

«Cuando se enfadan conmigo me voy a jugar con las de mi país, a veces ellas me entienden más o no se enfadan si cambio de juego y de niñas para jugar en el patio» (Amani; segmento extraído de una entrevista personal).

(5 de octubre, *Diario de campo*, Entrevista)

«Me encuentro observando la salida del colegio. Veo a las familias que van a recoger a sus hijos. Muchos niños y niñas son recogidos por sus abuelos. Veo a Ibor (alumno rumano de 6º de Primaria) que se va a casa con otros tres niños rumanos. Algunos niños esperan a sus padres en el parque, al lado de las verjas del colegio. Veo a tres niñas gitanas que juegan en ese espacio y luego se van todos juntos, con sus familias correspondientes».

(7 de noviembre de 2006, *Diario de Campo*; Observación)

- 4.º En el caso de que los agrupamientos sean continuados, se empieza a producir una segregación entre los diferentes colectivos. Esta segregación impide que se conozcan los códigos culturales necesarios para interactuar con los iguales e integrarse en la cultura escolar.

«Lily y Esperanza (niñas Dominicanas) están durante el recreo en la fila de entrada a clase. Les pregunto: “Os gusta llegar las primeras a la fila ¿eh?”. Lily responde: “Es que como no jugamos a nada...”. Pregunto: “¿Con quién habéis jugado hoy?”. Lily: “Yo, si no juego con Esperanza, juego con la pared”».

(2 de octubre, *Diario de Campo*, Diálogo informal)

«En la parte trasera del edificio volvemos a encontrar durante el recreo al grupo de niños magrebíes de siete a nueve años (Amir, Kalib, Milud y Nora) que hoy están recogiendo y amontonando palitos. Tras un rato de ir y venir, comienzan a ordenarlos para construir algo. En algún momento Milud bromea quitando algún palo y provoca alguna pequeña persecución. Una carrera entre risas sin salir de la zona trasera del colegio».

(24 de noviembre, *Diario de Campo*, Observación)

- 5.º Este desconocimiento puede crear malos entendidos, desconfianzas, prejuicios y malas expectativas respecto al colectivo social contrario. Incluso puede terminar en episodios agresivos que confirmen estos prejuicios y se consoliden estereotipos negativos hacia el exogrupo. Estas expectativas pueden crear situaciones y sentimientos de indefensión en el alumno nuevo que no sabe cómo actuar, al verse sometido a juicios azarosos. No aprende los patrones de interacción adecuados y, sin embargo, se fomentan sentimientos de indefensión que podrán finalizar con la confirmación del prejuicio con que se les acusa.

«Joseph (alumno búlgaro de 5.º de Primaria recién llegado) se ha enfadado porque dice que los niños de otras clases no se acercan a él para jugar en el recreo o en los pasillos (lo recogemos del diario personal que ha empezado a escribir este niño para practicar el español los primeros días con mi ayuda en las clases de apoyo). Él no sabe que normalmente los grupos de juego del recreo se realizan por clases. Es decir, casi todos los niños juegan con los niños de su clase y si no es así es porque éstos no le aceptan (los de 5.º A juegan entre ellos, los de 5.º B lo hacen también entre ellos, etc). El hecho es que está enfadado, me entero porque lo manifiesta en su diario, por su actitud gestual y porque ha empujado a un niño de 5.º B al pasar por el pasillo para meterse en su clase».

(30 de septiembre. *Diario de campo*;  
Extraído del diario de Joseph)

Además ha insultado y pegado a un niño con el que estaba jugando al fútbol porque se ha pensado que le estaba insultando. Josep está empezando a aprender las palabrotas en

español y todas las que oye cerca de él se piensa que están dirigidas hacia su persona. Yo lo estaba observado y el niño ha dicho «coño» en general porque había fallado un pase. Josep, pensó que iba dirigido a él. Parece ser que no es la primera vez que lo malinterpreta.

(30 de septiembre, *Cuaderno de campo*; Observación)

- 6.º Este proceso es bidireccional, puede empezar con la auto-marginación de los colectivos minoritarios o por el rechazo de los grupos mayoritarios provocando que los minoritarios acudan a su grupo de referencia perteneciente a su mismo colectivo social, constituyendo de esta manera una espiral.

«Muchas gitanas te pegan si no juegas con ellas», decía una niña de la clase de Amani (5.º B). Otra comentaba: “A unos gitanos les dio por quitarme el bocadillo una temporada”, se quejaba otra niña de la misma clase. “Unos niños gitanos me tiraban piedras desde la montaña de atrás del patio”, contaba un niño de 5.º de la clase de Joseph. “Los gitanos son unos pegones porque muchos nos quejamos de eso” generalizaba este mismo niño.

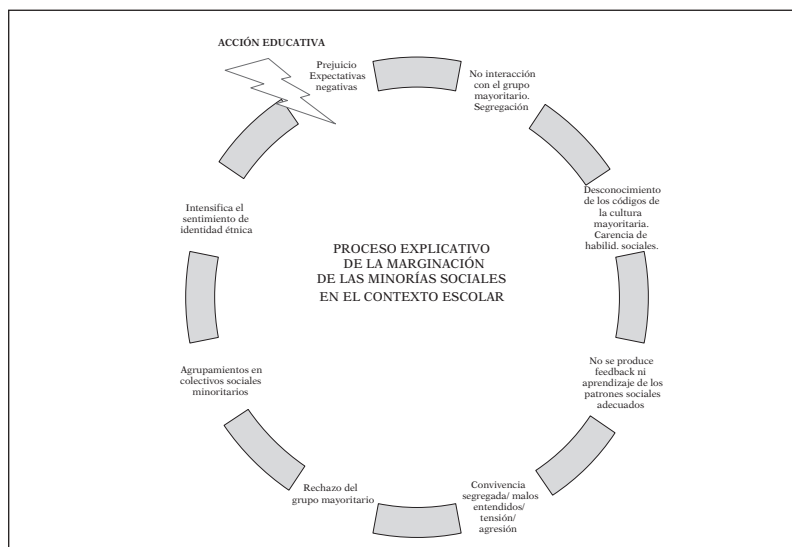
Desde el punto de vista del gitano, la versión era diferente: “Hay algunos gitanos que no pegan, no todos pegamos” alegaba un niño gitano de 5.º Curso. “¿Tú has pegado alguna vez?”, continuaba preguntando yo. Él respondía: “Sí, el año pasado porque tiraban piedras a mi hermano el Jonny unos niños, y yo les pegué”. “Nos llamaban pegones y yo todavía no había pegado a nadie, así que les pegué para que se callaran y ya no juego con ellos”.

(20 de enero de 2006, *Diario de campo*, Entrevistas)

- 7.º Esta espiral puede ser cortada por la acción educativa que favorezca la interacción entre alumnado de diferentes colectivos sociales, por ejemplo a través de los grupos heterogéneos, asegurando la mezcla equilibrada entre grupos sociales, atendiendo a los recreos los primeros días de clase, mediante reuniones que fomenten el contacto familiar, con metodologías cooperativas, etc.

En la Figura 1 mostramos una representación esquemática de este proceso de exclusión escolar.

FIGURA 1  
EL PROCESO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR



#### 4. INDICADORES ESCOLARES QUE REFLEJAN EXCLUSIÓN EN EL ALUMNADO

A continuación presentamos una serie de indicadores que podrían ayudar a detectar problemas en el proceso de integración del alumnado y, en concreto, a visibilizar a los colectivos más vulnerables a sufrir marginación: las minorías sociales.

TABLA 6  
INDICADORES DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

Indicadores relacionados con la exclusión del alumnado
Sale a clase de apoyo
No participa nunca en clase
En el aula, no participa de interacciones sociales con nadie

(Continúa pág. sig.)

TABLA 6 (cont.)  
INDICADORES DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

Cuando se hacen agrupamientos libres dentro de clase se queda sin pareja o grupo. No es elegido/a
Excesiva obediencia al adulto. Está más pendiente de los códigos verticales (los marcados por el profesorado) que de los horizontales (la cultura escolar marcada por los iguales)
Antes de que acabe el recreo ya se encuentra en la fila
Regularmente no interactúa en la fila de subida a clase con nadie
Cuando sale al recreo tarda en comenzar a jugar. Tiempo lento en el cambio de micro-sistema.
En los tiempos libres está pendiente de la mirada del adulto. Ésta le cohíbe
No participa en las bromas y en la comunicación que se establece en los pasillos, servicios...
No conoce la jerarquía social existente entre el alumnado: sexo, edad, espacios, juegos.
No cumple las normas de los juegos
Muestra agresividad hacia los compañeros/as
Juega con otros niños o niñas que también están marginados
Juega sólo con los niños o niñas de la misma procedencia
Ocupa los espacios del recreo que nadie quiere
No recibe pases en los juegos de pelota o de objeto a recibir. No es perseguido/a en los juegos de persecución. Es relegado/a a puestos secundarios (portero/a, defender a los capturados en juegos de persecución...)
Permanece en el recreo al lado del adulto o de la puerta de entrada. Juega en solitario, buscando refugio en objetos o juguetes que trae de casa.
Nunca participa en los juegos deportivos
Nunca participa en los juegos deportivos
No participa en las actividades extraescolares del colegio
No habla con los compañeros al salir del colegio
No realiza ninguna actividad voluntaria del colegio
Los padres no pertenecen ni ayudan al AMPA
Los padres no saludan a ningún otro padre cuando van a buscar a sus hijos
Malas puntuaciones sociométricas

Los indicadores que vemos en la Tabla 6 han sido extraídos desde la observación y el análisis de las interacciones sociales entre igua-

les. Los espacios que nos aportaron más información fueron aquellos en los que el niño tiene mayor libertad de actuación: los recreos, las filas de entrada y salida de clase, los pasillos, las clases de Educación Física, es decir, los momentos con menor influencia directa del adulto. En estos lugares, destacamos como detonantes de exclusión, aspectos como: la excesiva obediencia al adulto, pudiendo reflejar la falta de aceptación por parte de sus compañeros, los espacios ocupados; pudiendo ser los más valorados entre ellos (canchas de fútbol y baloncesto), o los marginales (soportales, esquinas del patio), la variedad de compañeros/as con los que se comparta tiempo, la implicación de los padres en la vida del colegio, llega el primero a la fila de subida a clase después del recreo<sup>4</sup>, etc.

Entiéndase que estos indicadores deben interpretarse en función del contexto en el que han sido generados y no como puntos aislados transferibles, sin más, a cualquier otra situación. Cualquiera de ellos puede servir de orientación para futuras observaciones, pero en ellas habrá que contextualizar la información y contrastarla con otros datos para dotarla de auténtico sentido. Por ejemplo, detrás de un indicador como «Nunca participa en los juegos deportivos» puede haber múltiples razones que van desde el rechazo por el grupo de iguales al desagrado de la actividad, pasando por la inseguridad en el contexto o la falta de habilidad. El indicador nos puede hacer sospechar que algo no habitual puede estar ocurriendo, pero sólo la observación prolongada y en contraste con diferentes situaciones e informaciones nos puede permitir comprender el calado del problema.

## **5. APORTACIONES FINALES**

El mapa que describe este estudio nos presenta una situación problemática en los centros educativos de esta capital de provincia. A pesar del trabajo en los centros, del esfuerzo realizado en planes

---

<sup>4</sup> Una norma establecida en la casi totalidad de los colegios españoles es la de ponerse en fila para subir a clase, una vez terminado el recreo. Los datos cualitativos de nuestro estudio nos hicieron relacionar de forma directa: posición en la fila e integración en el grupo de iguales. Los primeros en llegar a la fila, de forma sistemática (no puntual), eran aquellos que menos disfrutaban el juego por no ser aceptados por sus compañeros/as, sin embargo los que más disfrutaban de este momento, aprovechaban hasta el último minuto de juego y su posición en la fila por tanto, era de los últimos.

de acogida e integración, las interacciones producidas más allá de la «visión» docente nos muestran otra realidad. Se detecta una «escuela paralela» que escapa a los ojos e intenciones del profesorado. En los momentos de entrada y salida del centro, en los servicios, pasillos y recreos, incluso en las aulas, se produce un intercambio constante entre el alumnado, poco influenciado por el discurso educativo, dominado por *códigos horizontales* (Normas y usos que regulan las interacciones entre iguales), y permeado de discursos familiares o prejuicios sociales.

La acción docente, preocupada de resultados académicos o de resolver los problemas considerados más acuciantes (control de grupos grandes y heterogéneos o la enseñanza de la lengua), deja de lado estas tramas de relaciones que tanto peso van alcanzando en la definición del estatus de cada escolar y la configuración de su identidad.

Hemos apreciado el prejuicio existente en estas edades (en las que los niños y niñas manifiestan más estabilidad en las creencias y prejuicios que en edades anteriores, Aboud, 1988) y el corto periodo de tiempo que los educadores tienen para que se refuerce o para cortar con él. La llegada de un niño o niña nuevo a un grupo genera expectativas, y no necesariamente negativas, tanto en el grupo que acoge como en la persona que llega. Quizá la inseguridad del nuevo o la nueva les lleva a abrirse totalmente al grupo y a los y las componentes de éste, quizá por agradar o por buscar la aprobación docente, a rebajar durante un tiempo la rigurosidad de sus códigos, incluso a suspender sus prejuicios. Ese es un tiempo delicado, que puede malograrse si las habilidades sociales de la persona recién llegada no le permiten abrirse, interpretar correctamente los mensajes y las situaciones o mostrar un equilibrio entre sumisión y asertividad. El distanciamiento y la exclusión posterior puede darse en este frágil tiempo si la inseguridad de la persona nueva la retrae en las interacciones; si se asocia a «porteros secundarios» (personas cuya marginalidad en el grupo les hace ser más receptivas a las nuevas); si malinterpreta mensajes o tolera poco los desplantes; si tiene un grupo de referencia extraescolar fuerte y valora poco su incorporación al grupo clase; o si utiliza códigos restringidos que pueden ser interpretados como ofensivos o agresivos por el grupo que acoge.

Interpretamos que en este proceso, aunque el grupo que acoge rebaja o suspende sus códigos y prejuicios, cuando aprecia en la



persona nueva algún síntoma interpretado como amenazador, los prejuicios, cual profecía autocumplida, reapararecen para confirmar las expectativas. En estas circunstancias, entendemos (en consonancia con el modelo de Díaz-Aguado, 1988) que el dispositivo *rechazo-prejuicio* se pone en marcha en la persona nueva, radicalizándose la confrontación y ratificando las expectativas prejuiciosas del grupo mayoritario.

Debemos entender que este modelo intenta explicar parte del proceso complejo que viven estos grupos. Hay multitud de matices y excepciones que exceden lo que podemos explicar en este documento, pero al simplificar en un modelo la diversidad de procesos observados, pretendemos resaltar un aspecto fundamental común en todos ellos: el valor de que el profesorado siga estas microdinámicas e intervenga sobre ellas dándoles la importancia que tienen en la creación de un ambiente relacional y en el desarrollo personal. De otra forma, no sólo los discursos educativos quedarán como un barniz de poca trascendencia, sino que cada escolar seguirá desprotegido al albur de las simpatías que despierte, su personalidad y habilidades sociales, los mensajes que emita (piel, clase, género, belleza, constitución física...), su pertenencia a un grupo identificado como tal y connotado de alguna forma, el apoyo familiar que reciba o la expectativa familiar hacia la escuela, o los discursos sociales dominantes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOUD, F. E. (1988): *Children and Prejudice*, Oxford, Basil Blackwell.
- ARONSON, E. (2005): *El animal social*, Madrid, Alianza editorial.
- ALLPORT, G. W. (1954): *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, Eudeba.
- ARNÁIZ, P., y DE HARO, R. (2001): «Análisis de la realidad educativa desde una perspectiva intercultural», en V.V.A.A.: *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, pp. 271-283, La Coruña, Servicios de publicidad de la Universidad de La Coruña.
- BARTOLOMÉ, M. (1997): Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema, en JIMÉNEZ, M. C. (Coor.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, Madrid, Dykinson, pp. 53-85.
- BERNSTEIN, B. (1977): «Class, Codes and Control», vol. 3, *Towards a Theory of educational transmissions*, London, R.K.P.

- BERRY, J. W.; PHINNEY, J.; SAM, D. L., y VEDDER, P. (Eds.) (2006): *Immigrant youth in cultural transition: acculturation, identity and adaptation across nacional contexts*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- BLANCHARD, K., y CHESCA, A. (1986): *Antropología del deporte*, Barcelona, Bellaterra.
- BROWN, R. (1984): «The effects of intergroup similarity in intergroup relations», en TAJFEL, H. (Ed.): *The Social Dimension*, vol. 2, pp. 603-623, Cambridge, Cambridge University Press.
- BROWN, R. (1998): *Prejuicio: Su Psicología Social*, Madrid, Alianza Editorial.
- BRUNER, J. S. (1957): On perceptual readiness, *Psychological Review*, 64, pp. 123-151.
- CALVO BUEZAS, T. (2003): *La Escuela ante la inmigración y el racismo*, Madrid, Popular.
- CORSARO, W. A. (1986): «Routines in peer culture», en GUMPERZ, J. C.; CORSARO, W. A., y STEECK (Eds.): *Children's Worlds and Children Language*, Berlin, Moton de Gryter.
- C.I.D.E. (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*, Madrid, C.I.D.E.
- (1988): *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*, Madrid, C.I.D.E. (Informe de investigación inédito).
- (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R., y BARAJA, A. (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen IV. Instrumentos de Evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.
- ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona, Ariel.
- ENGUITA, F. (2000): «Escuela y etnicidad. El caso de los gitanos», *Gitanos. Pensamiento y cultura*, n.º 7/8, pp. 140-200.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A., y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación*, Madrid, Narcea.
- GARCÍA MONGE, A. (2001): «Juego motor reglado y transmisión de valores culturales», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 1, pp. 55-70.
- GARCÍA MONGE, A., y MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (2000): «Desmadrando la trama de género en educación física desde escenas de práctica escolar», *Revista pedagógica Tabanque*, n.º 15, pp. 93-119.
- GLASER y STRAUSS, (1967): *The discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.

- GEERTZ, C. (1992): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- HAMMERSLEY, M., y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- JACKSON, M. F.; BARTH, J. M.; POWELL, N., y LOCHMAN, J. E. (2006): «Clasitroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations», *Child Development*, 77(5), pp. 1.325-1.337.
- MEAD, M. (1979): *Educación y cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- MONTEIRO, M. B.; DE FRANCA, D. X., y RODRÍGUEZ, R. (2009): «The development of intergroup bias in childhood: How social norms can shape children's racial behaviours», *International Journal of Psychology*, vol. 44, n.º 1, pp. 29-39.
- MOLERO, F.; CUADRADO, I., y NAVAS, S. (2003): «Las nuevas expresiones del prejuicio racial: aspectos teóricos y empíricos», *Estudios de psicología social*, pp. 85-120.
- PARLEBAS, P. (2001): *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo.
- PÉREZ, J. A.; MOSCOVICI, S., y CHULVI, B. (2002): «Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas», *Revista de Psicología Social*, vol. 17, n.º 1, pp. 51-67.
- PETTIGREW, T. F., y MEERTENS, R. W. (1995): «Subtle and blatant prejudice in Western Europe», *European Journal of Social Psychology*, n.º 25, pp. 57-75.
- REBORDO, A. (1983): *Jugar es un acto político*, México D. F., Nueva Imagen.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2008): «La situación del alumnado inmigrante en los centros de educación Primaria y su proceso de integración escolar», *Tesis Doctoral (inédita)*, Universidad de Valladolid.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H., y GARCÍA MONGE, A. (2008): «Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales», *Revista Pedagógica Tabanque*, n.º 21, pp. 181-191.
- (2009): «Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 64, pp. 59-72.
- RODRÍGUEZ, H., y RETORTILLO, A. (2006): El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de Primaria, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, pp. 133-150.
- RETORTILLO OSUNA, A., y RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2008): «Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado», *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, vol. 11, n.º 2.
- STRAUSS, A. L., y CORVIN, J. (1997): *Grounded Theory in practice*, Thousand Oaks, Sage.

- SUTTON-SMITH, B. (1997): *The ambiguity of play*, Cambridge, M. A., Harvard University Press.
- TAIFEL, H. (1979): *Differentiation between the social Groups*, Londres, Academic Press (1972, 1976, 1981).
- MARTÍNEZ, I., y VÁSQUEZ (Coord.) (1995): *La socialización en la escuela y la integración de las minorías: Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años noventa*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VÁSQUEZ, A., y MARTÍNEZ, I. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- VELASCO, H., y DÍAZ, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Editorial Trota.
- VIGOTSKY, L. (1986): *Thought and language*, Massachusetts, MIT.