



Aproximación etnográfica al proceso de inclusión de alumnado inmigrante en un centro educativo

Ethnographic approach to the process of inclusion of immigrant students in an educational centre

Henar Rodríguez Navarro
Francisco Javier Gómez González
Mariano Rubia Avi
Jairo Rodríguez Medina
Universidad de Valladolid



Resumen

Partiendo de los supuestos teóricos de la psicología cultural y la socialización lingüística, y siguiendo un enfoque etnográfico, este trabajo ofrece (a) un estudio que explica el proceso de escolarización de dos estudiantes recién llegados a España y un alumno dominicano recién llegado al grupo, pero no al colegio; y (b) un marco teórico como forma dinámica de analizar las instituciones educativas, a través del cual hemos identificado prácticas verticales y prácticas horizontales. Este estudio aporta un análisis del comportamiento social de los estudiantes, entendiéndolo como un proceso dinámico en el que las acciones de cada persona son el resultado de la interacción entre contexto y comportamiento individual, destacando la agencia y el poder transformador de un individuo dentro de una comunidad.

Palabras clave: Prácticas culturales; Socialización lingüística; Etnografía; Escuela

Abstract

Based on the theoretical assumptions of cultural psychology and language socialization, and following an ethnographic approach, this paper offers (a) a study that explains the schooling process of two students who have just arrived in Spain and a Dominican student who has just arrived in the class group but not at the school and (b) a theoretical framework as a dynamic way of analyzing educational institutions and through which we have identified vertical practices and horizontal practices. This study is an analysis of students' social behavior, understanding it as a dynamic process in which one's actions are the result of the interaction between context and individual behavior, highlighting the agency and transformative power of an individual within a community.

Keywords: Cultural practices; Language socialization; Ethnography; School

INTRODUCCIÓN

En los centros educativos, los escolares están inmersos en redes de significados que influyen en su vida institucional (Geertz, 1973) y que son regulados por prácticas –como el lenguaje– que reflejan el entorno y las características de docentes y escolares. La psicología cultural explica la forma en que estas prácticas regulan y transforman el pensamiento (Cole, 1996). A su vez, Vygotsky postuló que la *experiencia emocional*– la forma en que se interpreta y juzga la realidad – expresa características del individuo y su contexto (1986).

El lenguaje tiene un papel fundamental, puesto que es protagonista de los procesos de socialización (Ochs y Schieffelin, 1982, 2011). De hecho, según Garrett (2008, p. 189), la socialización del lenguaje es “el proceso mediante el cual un niño (...) adquiere conocimientos, habilidades, orientaciones y prácticas que le permiten participar en la vida social de una determinada comunidad”. La socialización transcurre a lo largo de la vida, condicionada por la cultura que se produce y reproduce mediante *rutinas interaccionales* (Peters y Boggs, 1986). A pesar de la fuerza con que la cultura afecta al individuo, su impacto no es fácilmente predecible: los escolares son sujetos activos que transgreden normas y desarrollan códigos, prácticas o posiciones de sujeto (Duff, 2008, p. 110).

El concepto *de cultura de pares* (Corsaro, 1986) expresa la idea de que los menores son constructores activos de su mundo social, que reproduce su contexto. Así, la interacción entre iguales constituye una forma importante de socialización en un nuevo contexto (Bruner, 1957; Geertz, 1973; Goodwin y Kyratzis, 2011; Mead, 1979; Vásquez y Martínez, 1996; Vygotsky, 1986). A través de estas interacciones, los escolares normalizan o transgreden las formas dominantes de interacción (Blanchard y Cheska, 1985; Duff, 2008; García Monge, 2001; Parlebas, 2001; Reboredo, 1983; Sutton-Smith, 1997) y pueden construir estereotipos sobre personas de otros países o grupos étnicos. En este sentido, los escolares también reproducen rutinas adoptadas y adaptadas de la cultura adulta a la que pertenecen (Bagwell y Schmidt, 2011).

Los recién incorporados a una escuela deben superar importantes barreras para adaptarse a un espacio desconocido (Hood, 2003). En algunos casos atraviesan barreras lingüísticas (Carhill et al., 2008), o deben cumplir con nuevos requisitos académicos (Ruiz de Velasco y Fix, 2000), diseñados sin considerar sus necesidades educativas y su identidad cultural (Menken, 2008; Martín-Rojo, 2013; Suárez-Orozco et al., 2010). En esta adaptación, los recién llegados tratan de ajustar su conducta a las demandas situacionales y, frecuentemente, se encuentran con

prácticas de autoridad, que en el presente trabajo se denominarán *prácticas verticales* y que son complementarias con la interacción entre iguales (*prácticas horizontales*). Por ejemplo, los docentes establecen la regla de hacer fila al entrar (*práctica vertical*) y los alumnos transforman esta norma en una competición por ser el primero, golpearse en la espalda o palmear (*prácticas horizontales*). El trabajo de Bauer et al. (2007) se centra el proceso de socialización y destaca tres aspectos clave para analizar el ajuste al entorno: claridad del papel grupal que el niño desempeña, la autoeficacia y la aceptación social.

El presente artículo analiza la socialización del nuevo alumnado en torno a tres posibles dinámicas de inclusión: exclusión dentro del grupo, asimilación o inclusión completa. Para ello, en primer lugar, se desarrolla el métodos de categorización analítica y la propuesta etnográfica aplicada; posteriormente, se detallan los resultados en cada fase de socialización; y, finalmente, propone resultados y conclusiones generalizables.

MÉTODO

La investigación sigue la perspectiva reflexiva etnográfica de Hammersley y Atkinson (1995) aplicada al estudio del proceso de socialización. Existen referentes de estudios etnográficos en la escuela, fundamentalmente en el contexto catalán (Carrasco et al., 2011; Vargas et al., 2017; Llompart, 2016; Corona, 2012) y en el territorio español (García-Sánchez, 2014; Arroyo-González y Berzosa, 2021; Martín-Rojo, 2010). Algunas aproximaciones responden a un especial interés por los procesos de aculturación (Sánchez Castelló et al., 2020) y de acogida (Simó et al., 2014).

El presente estudio etnográfico se realizó en un centro público de educación ubicado en una ciudad media española (Valladolid), concretamente en un barrio de clase trabajadora. Tanto el barrio como el centro comenzaron a recibir población inmigrante en los años 90, de manera tardía respecto al resto del Estado, con importante presencia de población del Este de Europa y, en menor medida, magrebí y latinoamericana. La integración no ha generado dinámicas de conflictividad a nivel macro.

La observación etnográfica se centró en dos escolares, recién llegados al centro y un tercero, llegado el curso anterior pero nuevo en el grupo de clase. Todos cursan 5º de Primaria y tienen estatus socioeconómico medio-bajo. Sus nombres (pseudónimos) son: Joseph, de Bulgaria, 10 años, recién llegado de su país; Amani, de Marruecos, 10 años, recién llegada de su país; y Willy, de República

Dominicana, 11 años, llegado 6 meses antes del comienzo de la investigación y repitiendo curso escolar. Nivel socioeconómico significativamente más bajo.

El estudio etnográfico permitió desarrollar una visión general de las interacciones escolares y el seguimiento se centró tanto en contextos sin influencia directa de adultos (recreo, pasillos y filas de entrada) como en lugares regulados por adultos (clase formal y juego organizado).

Analizar la mirada de los nuevos estudiantes implica asumir una posición de *distanciamiento cultural* (Schutz, 1964) y centrarse en las prácticas que asimilan en su socialización. Aunque las temáticas de género son muy relevantes en la socialización (Leaper y Farkas, 2014; Rodríguez y García, 2008; Rodríguez, et al., 2010), en el presente estudio asumen un protagonismo menor, puesto que la investigación se ha centrado en dinámicas de socialización de carácter general.

La investigación ha empleado observación participante, entrevistas etnográficas semiestructuradas (Mann, 2010), técnicas sociométricas, análisis documental y análisis del diario personal de uno de los sujetos. La información fue recopilada en una libreta de campo y categorizada utilizando el *método comparativo constante* (Glaser y Strauss, 1967). Para la codificación se emplearon herramientas de la teoría fundamentada, incluyendo *codificación abierta*, centrada en las propiedades del proceso de socialización/exclusión; *codificación axial*, que ordena las relaciones en categorías y, extrapolando ejes conceptuales (Tabla 1); *codificación selectiva*, que propone una teoría sobre las relaciones entre los ejes y el proceso de socialización; *proceso de codificación*, basado en la integración de las categorías en los marcos teóricos y la propuesta de una explicación del proceso de socialización y exclusión escolar; y *matriz condicional/consecuencial*, que aporta un mecanismo analítico de las relaciones micro-macro en la cultura escolar.

Como resultado global del trabajo, la Tabla 1 recoge la *matriz condicional/consecuencial*. Esta tabla recoge una clasificación compatible con las propuestas por Denzin y Lincoln (2011) y clasifica las prácticas en verticales y horizontales (en función del tipo de interacción) y entre condiciones (descripción) y consecuencias (impacto). De esta manera se genera una matriz estructural-evolutiva que resume las fases de socialización.

Tabla 1. Matriz Condicional / Consecuencial

	Condiciones	Consecuencias
Prácticas verticales	<i>Control y Organización:</i> Mostrar/recorrer espacios físicos Exhortar, castigar o recompensar	<i>Comportamiento interactivo de los escolares:</i> Vocal, verbal/ no verbal y gestual Control corporal
	<i>Académicas:</i> Metodología Requisito académico Importancia de la tarea Roles de profesorado/alumnado	<i>Límites - Rigidez/Flexibilidad:</i> Expectativas y márgenes de acción hacia diferentes escolares Formas de consolidar y mantener ciertas prácticas Momentos en los que cambian los límites
	<i>Prácticas culturales:</i> Objetos de juego Actividades del patio	
	<i>Actitudes valoradas:</i> Broma-agresión Sumisión, fidelidad, humor.	<i>Expresión Corporal y Gestos Corporales:</i> Expresiones de emoción Ropa
	<i>Regulación de interacciones:</i> Contactos permitidos y restringidos Tipos y momentos Espacios y normativa Atención exclusiva a prácticas verticales Atención exclusiva a prácticas horizontales Códigos y malas interpretaciones	Del conflicto entre compañeros a la intervención de adultos <i>Roles y estructura del grupo</i> Segregación Inclusión Estado

FASES EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN/INCLUSIÓN DEL ALUMNADO

Las fases de socialización del recién llegado a la escuela se pueden enumerar de la siguiente manera: 1 Fase de desconocimiento, inseguridad y receptividad; 2 Fase de comprensión de rutinas; 3 Fase de aprendizaje de prácticas verticales y horizontales; 4 Fase de definición de estatus grupal; y 5 Fase de consolidación del estatus grupal. A continuación, se detallan las características de cada una de ellas.

1. Fase de desconocimiento, inseguridad y receptividad. En el presente caso, esta fase duró dos semanas, protagonizadas por el sentimiento de inseguridad y el desconocimiento del contexto. Coelho (2006) señala que, al identificar aspectos intimidantes y experiencias inéditas, el alumnado busca ayuda adulta y experimenta ansiedad y dependencia. En los primeros días, Joseph y Amani estaban espacial y emocionalmente desorientados.

El profesorado de educación compensatoria desarrolla rutinas de acogida mientras los recién llegados deambulan por los pasillos con incertidumbre. Amani imita a otros alumnos y se acerca a sus compatriotas. Willy trata de integrarse, sin resultado. Joseph se integra rápidamente y en el recreo juega al fútbol, las niñas hablan con él y un niño, un mediador, le ofrece ayuda, aunque Joseph no parece

necesitarla. Muestra autonomía y confianza en sí mismo, aunque todavía expresa signos de inseguridad, como el deseo de complacer al resto o la tendencia a sonrojarse.

En esta fase también se experimentan anhelos de aventura y optimismo, como Joseph, que expresa optimismo ante la nueva etapa. Este optimismo es común en la primera fase de inclusión (Kao y Tienda, 2001; Rumbaut y Portes, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001).

Disman (1983) compara las emociones de los inmigrantes con el estrés traumático. En esta primera fase, el estudiante experimenta shock cultural derivado del contraste entre las prácticas de su país y las del nuevo entorno y no es capaz de distinguir códigos sociales. En esta situación, elaboran prioridades: Joseph decide abrirse y conocer a otros estudiantes, específicamente en el juego y espacios no formales; Amani mantiene su intimidad, aunque se abre a algunas chicas en el aula. Ambos casos buscan conexiones con el resto del alumnado. Willy fracasa en sus estrategias de integración. La Tabla 2 refleja estas prácticas.

Tabla 2. Prácticas en la fase 1 del proceso de socialización (hasta 2ª semana)

Prácticas Horizontales		
	Condiciones	Consecuencias
JOSEPH	Desconocimiento del espacio físico y su significado.	Inseguridad, ansiedad, dependencia. Buscando protección especial.
AMANI	Desconocimiento de rutinas escolares.	Reclusión física. Búsqueda visual a familiares.
WILLY	Bajo estatus.	Poca aceptación en el aula demostrada en la sociometría.
Prácticas Verticales		
JOSEPH	Mostrar/recorrer espacios físicos.	
AMANI	Presentación del recién llegado a la clase (excepto Willy).	
WILLY	Creación de expectativas positivas en la clase sobre la llegada de un compañero (excepto Willy).	
	Reuniones para conocer a las familias y explicar reglas del centro.	

Fase 2: Comprensión de rutinas básicas. En la tercera semana, los estudiantes comienzan su socialización escolar: conocen espacios, reglas de funcionamiento, nombres de docentes y estudiantes, y prácticas entre pares. Una vez familiarizados con su contexto, se focalizan en su grupo de referencia. Los signos de ansiedad y desorientación disminuyen: Joseph trata de acercarse a los líderes; Willy usa a Joseph como *introducción* y Amani es recibida en un pequeño grupo de chicas. Los primeros contactos generan riesgo de marginación al vincularse con alumnos que ya sufren marginación y que son más receptivos.

En esta fase los recién llegados utilizan espacios de uso frecuente (aulas, patio, baños y filas) y la información aportada por el profesorado da seguridad en su interacción con pares. Comienza la organización de apoyos al alumnado y los recién llegados acuden al aula de estudios compensatorios, donde realizan trabajo individualizado con nuevo profesorado y compañeros, comprendiendo rápidamente esta diferencia y doble código.

Su nivel de competencias comunicativas condiciona la capacidad para interpretar mensajes verbales y escritos y genera repercusiones en su eficacia y sociabilidad. La voz es una “*manifestación de la propia agencia en el discurso a través del lenguaje*” (Canagarajah, 2004, p. 268) y, por otro lado, la agencia es la capacidad para actuar socialmente a través del lenguaje (Duff, 2008). Las primeras palabras aprendidas por los recién llegados son muy expresivas de sus dinámicas de integración: Joseph aprende a saludar, a utilizar lenguaje procaz (*leches* y *joder*) y los nombres de compañeros. Amani aprende palabras como *estuche*, *goma* y *papelera* a partir de tarjetas didácticas. Se comunica fundamentalmente en el contexto formal del aula. Emplea un tono tranquilo, mientras Joseph prefiere interactuar de forma animada para sobresalir y ser observado. Amani obedece a los adultos, siguiendo reglas e intentando no destacar. A pesar de que Willy ya hablaba español, aún desconoce las prácticas sutiles y el uso social del humor. Sus interacciones fuera del aula no resultan eficaces y, consecuentemente, queda fuera del grupo.

Tabla 3. Prácticas en la fase 2 del proceso de socialización (hasta 4ª semana)

	Conocimiento compartido	Interacción lingüística (primeras palabras)	Interacción social
JOSEPH	Familiarización con el espacio. Movimiento independiente en el centro Conocimiento básico de reglas y rutinas del centro	Saludos, nombres de compañeros y profesorado, palabras o bromas.	Socializa independientemente. No recurre a un mediador de pares, excepto para irse a casa juntos.
AMANI	Desconocimiento de los códigos utilizados entre pares	Primeras palabras relacionadas con la cultura escolar: borrador, estuche, basura.	Papel de protectora de su hermano pequeño en el recreo y tiempo de clase de apoyo. Nadie va a recogerla a la escuela.
WILLY	Desconocimiento de los códigos utilizados entre pares.	Idioma ya adquirido. Saludos a compañeros del año pasado que han pasado al siguiente grado.	No hay interacción con su hermana menor cuando se encuentran en un espacio común. Nadie va a recogerlo a la escuela.
Prácticas Verticales			
Material proporcionado en clase para desarrollar el vocabulario de Joseph y Amani.			
Reunión de madres/padres o tutores para dar a conocer las procedencias del alumnado.			

En este momento determinados espacios (recreo, filas, y aulas) comienzan a ser significativos para los recién llegados y en ellos desarrollan prácticas verticales y horizontales a través de las cuales se influyen mutuamente y aprenden prácticas lingüísticas y sociales de acercamiento. En la Tabla 3 se recogen estas prácticas.

Fase Tres: Aprendizaje de prácticas verticales y horizontales. Durante este período se producen avances cualitativos en las interacciones entre estudiantes inmigrantes y autóctonos. Se observa una comprensión más profunda del funcionamiento del aula. Estos procesos ayudan al recién llegado a reevaluar las prácticas verticales y ajustarlas a las horizontales.

En esta fase cobran relevancia aspectos como las habilidades de comunicación, autoestima, situación familiar, éxito y estatus social. Cada recién llegado experimenta un proceso diferente: Joseph es singular por sus interacciones ricas y frecuentes y sus habilidades sociales que influyen favorablemente en su imagen. Participa en los juegos, las niñas pequeñas se acercan a él y en educación física encuentra pareja fácilmente (los resultados sociométricos reflejan esta popularidad). Amani se relaciona solo con chicas y atiende permanentemente a su hermano. Esta atención dificulta su participación en juegos y, por ese motivo, sus compañeras cuidan a su hermano para que ella pueda unirse al juego. Durante la clase, apenas se acerca a sus compañeros, prefiriendo quedarse quieta o concentrarse en las tareas. En las clases de apoyo, en cambio, es más expresiva con su profesora, mostrando su trabajo y siendo cuidadosa.

En esta fase, Willy es objeto de ataques por parte de sus compañeros, sufriendo burlas y siendo excluido de los juegos. Sus reacciones no son agresivas, intentando acercarse al grupo líder de la clase y expresando miedo al rechazo. Las estrategias de interacción de Willy se ven dificultadas por su bajo estatus social y su peor rendimiento. El análisis sociométrico refleja esta exclusión.

Paralelamente, el centro comienza a fomentar la interacción entre pares y la mejora del ambiente de participación. Asumen protagonismo las clases de apoyo, con gran incidencia en los recién llegados, especialmente en Willy que presenta bajo nivel de competencia académica.

Como indica Coelho (2006), una vez superado el choque cultural, se observa una actitud optimista. El dominio del idioma para comprender e interactuar con sus compañeros es un aspecto clave para el estudiante recién llegado.

Los sujetos analizados comparten el deseo de integrarse en su grupo de iguales, hecho que coincide con otros estudios (Hargreaves et al., 1996). La imitación

y la disposición amistosa y sumisa son herramientas eficaces para el aprendizaje de prácticas horizontales y verticales, mientras que una actitud agresiva parece dificultar el proceso de aceptación (ver tabla 4).

Tabla 4. Prácticas en la fase 3 del proceso de socialización (hasta 8ª semana)

	Conocimiento compartido	Interacción lingüística	Interacción social
JOSEPH	Imita el comportamiento de otros compañeros: risa, conducta emprendedora. Muestra habilidades para captar la atención de sus compañeros: hace bromas y se ríe.	Primeros intentos de repetir códigos utilizados por sus compañeros: bromas, apodos, palabrotas. Mejora rápidamente las habilidades lingüísticas.	Todos interactúan con Joseph en los descansos de clase. Muestra signos de confianza durante las interacciones con sus compañeros. En la clase de educación física, todos quieren asociarse con él. Resultados sociométricos muy positivos, a nivel de líder.
AMAMI	Los códigos utilizados por los compañeros siguen siendo desconocidos. Completamente obediente a lo que otros ordenan.	Solo habla en las clases de apoyo cuando el profesor se dirige a ella directamente. Mira al suelo cuando habla. Responde en voz baja.	Sin interacción con niños, solo con niñas. Muestra constante preocupación por su hermano pequeño. En educación física, a veces se queda fuera cuando se pide a la clase que se organice en parejas. Resultados sociométricos medios-bajos. Considerada por sus compañeros como una estudiante triste.
WILLY	Los códigos utilizados por los compañeros son conocidos por llevar un año en la escuela	Desarrolla estrategias para ser aceptado (imita chistes). Trata de juntarse con los líderes, imitando a Joseph, incorporándose a juegos sin que los demás se den cuenta, tomando posiciones que nadie quiere tomar (portero de fútbol) o portando objetos atractivos para jugar (guantes).	Los compañeros de Willy no le permiten jugar al fútbol. Los compañeros le acusan injustamente. Es molestado y atacado verbalmente. Se le excluye del grupo de pares y se ponen a prueba sus límites, sin que muestre respuesta violenta o agresión, sino que guarda silencio y muestra un lenguaje corporal triste. Resultados sociométricos bajos. Inseguridad y ansiedad en las interacciones con los compañeros.
Prácticas Verticales			
El tutor apoya positivamente el comportamiento de Joseph en clase y fomenta su participación.			
Se pasa información al monitor de la asociación de inmigrantes que colabora con la inclusión de estos alumnos (Willy y Amina).			
El profesorado prepara material alternativo adaptado a cada recién llegado.			
Se realizan técnicas sociométricas en el grupo donde están los tres alumnos (Amani, Willy y Joseph).			

Fase cuatro: Primera definición de estatus grupal. En esta fase finaliza el *efecto novedad* que los nuevos estudiantes experimentan al llegar. Dos meses después del inicio del curso se produce una inflexión en la intensidad de las interacciones. Las interacciones de Joseph, antes extraordinarias, se normalizan. Amani

mantiene relaciones estables con las mismas compañeras y Willy mantiene sus estrategias y expresa una respuesta paciente ante cualquier rechazo.

Para Joseph resulta fácil entender las prácticas comunicativas de sus compañeros, a pesar de que siguen surgiendo malentendidos con jergas o expresiones. Experimenta inseguridad por su condición de inmigrante (en esta fase, los conflictos culturales se hacen más evidentes). Un ejemplo es el conflicto generado por su interpretación literal del término *hijo puta* usado por sus compañeros (en España esta expresión puede tener muchos significados según el contexto). Además, se produce un enfrentamiento entre Joseph y Amani, debido al comentario racista de Joseph contra los árabes en el curso de una clase de apoyo.

En esta fase Amani sigue jugando con su círculo de compañeras convertidas ahora en amigas íntimas, sin apenas interacción con los chicos. Este grupo acepta sus hábitos silenciosos y se comunican tomándola de la mano cuando quieren algo. Amani continúa aprendiendo por imitación, respetando las normas. Este grupo la segrega del resto de la clase, a pesar de que la preferencia expresa de Amani es jugar con todos. Amani no entiende estas dinámicas y, cuando se producen conflictos, se retira con su hermano para regresar cuando el conflicto se resuelve (ver tabla 5).

Tabla 5. Prácticas en la fase 4 del proceso de socialización (hasta final del 6º mes)

Prácticas Horizontales	
JOSEPH	<p>Pierde protagonismo y atención de sus compañeros respecto al principio. Se asocia con Willy en educación física. Tiene conflictos con Amani por comentarios racistas sobre los árabes. Malinterpreta comentarios y se enfada. Trae galletas para celebrar su cumpleaños.</p>
AMANI	<p>Hace un gran esfuerzo por aprender. Se mueve de forma independiente por la escuela. Imita el comportamiento de sus compañeras. Después de un incidente con Joseph, Amani se siente sola y se separa del resto de la clase de apoyo. Sigue siendo protectora con su hermano menor, aunque incrementa su autonomía. Establece conexiones más fuertes con las chicas del grupo.</p>
WILLY	<p>No juega ni se acerca a las niñas. Tira piedras a su hermana para alejarla. Utilizar estrategias para mejorar su posición grupal.</p>
<p>Prácticas verticales implementadas por la institución Los pupitres se cambian y Willy se sienta junto al líder grupal (según los sociogramas). Continúan las clases de apoyo. Reuniones con madres/padres/tutores y profesorado Trabajan con material docente para dar a conocer las culturas de los nuevos estudiantes. Se realiza la 1ª evaluación académica adaptada a las condiciones de los alumnos.</p>	

Los esfuerzos de Willy por ser aceptado comienzan a tener resultados y consigue jugar al fútbol, aunque siempre como portero. Willy, como Amani, tampoco presenta interacción con el sexo opuesto. Por este motivo, cuando ve a su hermana pequeña en el patio, le tira piedras para que se vaya y no altere su dinámica social.

Fase Cinco: Consolidación de estatus grupal. Los resultados sociométricos de esta fase reflejan los cambios en las interacciones. La posición de Joseph empeoró, aunque mantiene una alta aceptación. Amani mejora ligeramente su nivel de inclusión, mientras Willy lo mejora considerablemente.

En esta fase, el estatus de cada uno en sus respectivos grupos se consolida. Los cambios experimentados se basan fundamentalmente en las estrategias personales, aunque la influencia de la institución tiene un papel importante. Sus relaciones se consolidan y sus compañeros comienzan a tratarlos como *personas* y no como *personajes* (*el novato, la tímida o el repetidor*). Debido a esto, las interacciones entre iguales empiezan a ser más fluidas. Los resultados individuales se resumen en la Tabla 6. Al mismo tiempo, el profesorado propone, frecuentemente de manera improvisada, actividades y tareas alternativas para mantenerlos ocupados. No hay material específico planificado con antelación. La maestra de la clase de apoyo se queja de falta de colaboración del tutor.

Tabla 6. Prácticas en la fase 5 del proceso de socialización (hasta final de curso)

	Inclusión académica	Integración social	Itinerario
JOSEPH	Alta Algún percance de comportamiento durante las actividades.	Interacción positiva con ambos sexos. Interacciones positivas con profesorado y estudiantes.	INTEGRACIÓN
AMANI	Media Algún percance de comportamiento durante las actividades.	Cierto nivel de aislamiento. Inexistencia de interacciones con estudiantes del sexo opuesto.	AISLAMIENTO
WILLY	Baja No hay percances durante las actividades de la comunidad escolar ya que conoce el centro.	Baja Inexistencia de interacciones con estudiantes del sexo opuesto. Rechazo de inicio y mejora de inclusión en las últimas fases.	MARGINACIÓN

Las iniciativas educativas se toman de manera reactiva. Por ejemplo, la tutora toma medidas si observa altercados entre Joseph y otros compañeros. Cuando los estudiantes se quejan de que Joseph los golpea, la maestra interviene explicando los conflictos en términos de problemas de comunicación. En el caso de Willy, su tutora anima a sus padres a participar en las actividades escolares. La tutora de

Amani aplica un plan personalizado. Una vez completado el protocolo oficial de acogida del colegio (tres meses) la iniciativa educativa se lleva a cabo de forma individualizada e improvisada, según las necesidades de cada alumno.

Después de seis meses, acercándose el final del curso, los recién llegados comienzan una fase de pérdida o transformación de los referentes culturales de origen, aceptando las normas escolares establecidas. Esta fase de asimilación puede crear conflictos personales de rechazo del yo anterior y negación de la propia identidad (Coelho, 2006). La socialización secundaria implica la aceptación de la nueva cultura, pero no necesariamente un desarraigo respecto a la anterior, aunque con cierta frecuencia se genere este impacto. Muchos escolares integran diferentes marcos culturales adaptables a cada contexto. Esto, además, puede fomentar el desarrollo de habilidades sociocognitivas flexibles que promueven la convivencia intercultural.

COMENTARIOS FINALES Y CONCLUSIÓN

Según Vygotsky (1986), la experiencia emocional nos acerca al análisis de las características de la persona en el contexto de manera holística e integrada. La observación etnográfica de las interacciones de tres estudiantes recién llegados a un contexto escolar ha permitido profundizar en el proceso de socialización. Las prácticas verticales y horizontales permiten entender cómo la institución educativa trabaja y cómo el estudiante reproduce y transforma dicha estructura. La cultura y la estructura están interconectadas en una dinámica de intercambio que conforma nuestra realidad.

Siguiendo los principios de la teoría fundamentada, los procesos de socialización pueden explicarse integrando las categorías analíticas extraídas del trabajo de campo y seleccionando viñetas etnográficas del cuaderno de campo para componer una explicación del fenómeno que se investiga. Al detallar el proceso de socialización de estos recién llegados, también se analiza la cultura escolar en la que se desarrolla este proceso.

El denominador común de los tres casos es la socialización significativa en la cultura escolar. Para un estudiante veterano, el profesorado, los espacios escolares y las rutinas son bien conocidos. Sin embargo, los recién llegados necesitan un proceso de socialización y adaptación para adquirir estos conocimientos. La integración superficial se produce cuando los recién llegados han desarrollado suficiente independencia para moverse por la escuela y entender a sus compañeros de

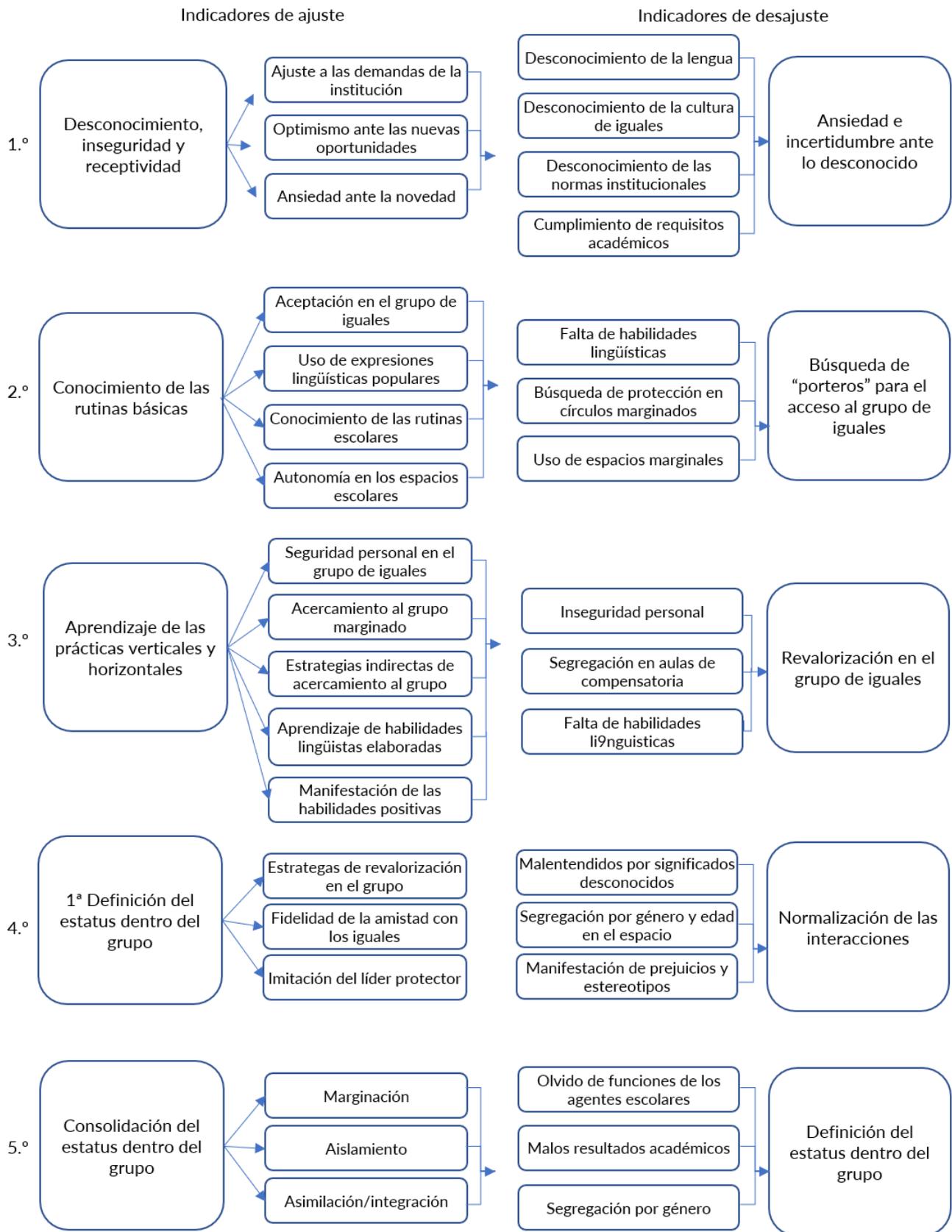
clase, y una integración más intensa cuando interactúan con sus pares y comparten prácticas horizontales.

Volviendo al trabajo de Bauer et al. (2007) que señalábamos al principio, vemos en los resultados tres hitos claves en el proceso de inclusión dentro del grupo: claridad del rol del alumno dentro del grupo, la autoeficacia percibida y la aceptación social. Como resultado de la investigación se reproduce un diagrama que estructura las experiencias de los estudiantes en fases, mostrando indicadores de ajuste o adaptación al contexto, así como características definitorias de cada fase y descripción de sus resultados (aislamiento, asimilación o rechazo, sometidos a posibles transformaciones futuras).

Los recién llegados están sujetos a una maraña de prácticas y tratan de ajustar sus reacciones a las demandas de cada situación. Muchos de estos recién llegados encuentran prácticas que reflejan una *autoridad superior* (la institución y los maestros). Los términos *vertical* y *horizontal* resaltan cómo transforman lo formal en informal y cómo el comportamiento humano está en constante transformación. En la literatura científica no es infrecuente el uso de conceptos similares: Erickson (1986) utilizó conceptos como *conocimiento cosificado* para los códigos formales o verticales y *regenerativo* para los informales u horizontales y Bernstein (1999) habla de *códigos elaborados y restringidos*. Estos códigos tienen que ver con la multitud de complejidades que configuran el ambiente escolar que puede ser estudiado a través de procesos etnográficos.

El trabajo ha aportado una descripción de las prácticas características de cada fase, información que puede ser valiosa para gestionar y promover estrategias de intervención por parte de los docentes y equipos directivos, siendo especialmente relevante la idea de gestionar y realizar una *intervención blanda* en los procesos horizontales por su gran incidencia en la dinámica de socialización. La situación social y política del contexto español, protagonizada por una reactivación de ideologías excluyentes y el crecimiento de la xenofobia con nuevos argumentarios, hace fundamental promover prácticas educativas más legitimadoras e inclusivas, que provean al alumnado diverso de competencias que garanticen el logro de sus objetivos, al tiempo que generan contextos de interacción educativa intercultural de corte igualitario.

Figura 1. Fases del proceso de socialización escolar. Indicadores de ajuste y desajuste



AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al equipo directivo, docentes, familias y, especialmente, a los alumnos y alumnas que participaron en la investigación.

REFERENCIAS

- Arroyo-González, M. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: taking stock of some of the lessons learned, *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Bagwell, C. & Schmidt, M. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Bauer, T., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. & Tucker, J. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Blanchard, K. & Cheska, A. (1985). *The anthropology of sport: An introduction*. Bergin & Garvey.
- Bruner, J. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152. <https://doi.org/10.1037/h0043805>
- Canagarajah, A. (2004). Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 266-289). Multilingual Matters.
- Carhill, A., Suárez-Orozco, C. & Páez, M. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1155-1179. <https://doi.org/10.3102/0002831208321443>
- Carrasco, S., Pàmies Rovira, J. & Ponferrada Arteaga, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, *EMIGRA working papers*, 0001-26
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. ICEHORSORI.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Corona, V. (2012). *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona*. Tesis Doctoral sin publicar, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Corsaro, W. (1986). Routines in peer culture. In J. C. Gumperz, W. A. Corsaro & J. Steeck (Eds.), *Children's worlds and children language* (pp. 231-252). Mouton de Gruyter.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Disman, M. (1983). Immigrants and other grieving people: anthropological insights for counseling practices and policy issues. *Canadian Ethnic Studies*, 15(3), 106.
- Duff, P. (2008). Language socialization, participation and identity: ethnographic approaches. In M. Martin-Jones & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Discourse and Education*, 3, 107-119. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_65
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Research in Teaching and Learning* (pp. 119-161). Macmillan.
- García Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1(1), 55-70.

- García-Sánchez, M. (2014). *Language and Muslim immigrant childhoods: The politics of belonging*. Wiley Blackwell.
- Garrett, P. (2008). Researching language socialization. In K. King & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Research methods in language and education*, 10, (pp. 189-201). Springer.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic Books.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goodwin, M. & Kyratzis, A. (2011). Peer language socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 365-390). Blackwell Publishing.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: reinventing education for early adolescents*. Falmer Press.
- Hood, L. (2003). *Immigrant students, urban high schools: The challenge continues*. Carnegie Corporation.
- Kao, G. & Tienda, M. (2001). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. In M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco & D. Qin-Hilliard (Eds.), *Interdisciplinary Perspectives on the New Immigration*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315054216>
- Leaper C. & Farkas T. (2014). The socialization of gender during childhood and adolescence. In: J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (pp. 541-566). Guilford Publications.
- Llompert, J. (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. Tesis doctoral sin publicar, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mann, S. (2010). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied linguistics*, 32(1), 6-24. <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. De Gruyter Mouton.
- Martín-Rojo, L. (2013). From multilingual practices to social processes. In I. Saint-Georges & J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality. The Future of Education Research* (pp. 33-58). Sense Publishers.
- Mead, M. (1979). *Education and culture*. Paidós.
- Menken, K. (2008). *English language learners left behind: Standardized testing as language policy*. Multilingual Matters.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1982). Language Acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *Working papers in sociolinguistics*, 105.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (2011). The Theory of Language Socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 1-21). Wiley-Blackwell.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxiología motriz*. Paidotribo.
- Peters, A. & Boggs, S. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In A. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 80-96). Cambridge University Press.
- Reboredo, A. (1983). *Jugar es un acto político*. Nueva Imagen.

- Rodríguez-Navarro, H. & García Monge, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 21, 181-191.
- Rodríguez-Navarro, H., García Monge, A. & Retortillo-Osuna, A. (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Migraciones*, 27, 111-137.
- Ruiz de Velasco, J. & Fix, M. (2000). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*. Urban Institute.
- Rumbaut, R. & Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. University of California Press.
- Sánchez-Castelló, M., Navas, M., Ordóñez-Carrasco, J. & Rojas, A. (2020). Aculturación y adaptación de adolescentes de origen inmigrante en España: Perfiles psicosociales de clases latentes. *Revista de Psicología Social*, 35(3), 560-588.
<https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783836>
- Schieffelin, B. & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Schutz, A. (1964). The stranger: an essay in social psychology. In A. Schutz (Ed.), *Collected Papers*, Vol. II (pp. 91-105). Martinus Nijhoff.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.09.021>
- Simó, N., Pamies, J., Collet, J. & Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F., Bang, H., Pakes, J., O'Connor, E. & Rhodes, J. (2010). *Academic trajectories of newcomer immigrant youth*. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618.
<https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Vargas, F., Cisternas, C. & Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales: Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88.
- Vásquez, A. & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

**HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO**

Profesora titular de universidad en el Departamento de Pedagogía. Directora del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación.

henar.rodriguez@uva.es
<https://orcid.org/0000-0001-6993-8441>

FRANCISCO JAVIER GÓMEZ GONZÁLEZ

Profesor contratado doctor en el área de Sociología.

javier@emp.uva.es
<https://orcid.org/0000-0002-3558-3790>

MARIANO RUBIA AVI

Profesor titular de universidad del Departamento de Pedagogía.

mrubia@pdg.uva.es
<https://orcid.org/0000-0001-5776-3912>

JAIRO RODRÍGUEZ MEDINA

Profesor ayudante doctor del Departamento de Pedagogía.

jairo.rodriguez.medina@uva.es
<https://orcid.org/0000-0002-6466-5525>



Rodríguez Navarro, H., Gómez González, F. J, Rubia Avi, M. & Rodríguez Medina, J. (2022). Aproximación etnográfica al proceso de inclusión de alumnado inmigrante en un centro educativo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e1148. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1148>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 07-06-2022
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 08-06-2022

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>