

El contacto interétnico y su influencia sobre los prejuicios étnicos a lo largo de la niñez

Irene Solbes^{1*}, Carolina Callejas², Purificación Rodríguez¹ y M^a Oliva Lago¹

¹ Universidad Complutense de Madrid

² Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: En este trabajo analizamos las actitudes de 956 niños españoles de 6 a 12 años hacia potenciales compañeros de dos grupos étnicos diferentes (blancos / negros), escolarizados en dos tipos de contextos escolares: aulas con alta heterogeneidad étnica, frente a aulas homogéneas. Con este fin, diseñamos una prueba con diversas tareas que nos permitió conocer sus preferencias para realizar distintas actividades, así como los patrones de atribución de adjetivos (estereotipos) dirigidos hacia los dos tipos de posibles compañeros. Los resultados mostraron importantes prejuicios étnicos en la totalidad de la muestra, confirmando una tendencia a rechazar a los niños negros para compartir actividades como estudio o juego (y preferir a los blancos), así como una atribución de estereotipos negativos asociados a los niños negros (y positivos asociados a los blancos).

Los sesgos se atenuaron significativamente conforme la edad de los participantes aumentaba, en concordancia con la mayoría de los estudios previos en esta área. El efecto del contexto del aula (étnicamente heterogénea / homogénea) influyó en la magnitud de los prejuicios étnicos, en sentido contrario al planteado por la hipótesis del contacto de Allport (1954). Los participantes escolarizados en los contextos más heterogéneos presentaban prejuicios étnicos más fuertes y persistentes en el tiempo que los alumnos cuyos centros educativos eran altamente homogéneos: el contacto intergrupar diario con niños de minorías étnicas no reduce por sí mismo los prejuicios étnicos en la niñez.

Palabras clave: Prejuicio; etnia; desarrollo; niños; contacto.

Title: Interethnic contact and its influence on ethnic prejudices throughout childhood.

Abstract: We studied attitudes of 956 Spanish children from 6 to 12 years old toward different potential classmates who belonged to two ethnic groups (White / Black). Participants attended two different school contexts: ethnically heterogeneous classrooms versus homogeneous contexts. With this aim, we have designed different tasks that allowed us to study children's preferences for sharing different activities, as well as the possible attribution of adjectives (stereotypes) associated with this two different types of potential classmates. Results showed significant ethnic prejudices in the whole sample, displaying a trend of rejection toward Black children for sharing different activities (such as studying or playing), while White ones were most likely chosen. Black targets were also associated with negative stereotypes, whereas White targets were more often associated with positives attributes.

Bias slightly decreased as the age of the participants increased, as showed in most of the previous studies in the field. Effect of classroom context (ethnically heterogeneous / homogeneous) had an influence on the magnitude of the ethnic prejudices, but in the opposite sense proposed by Allport's (1954) contact hypothesis. Children attending heterogeneous contexts showed stronger and more persistent bias than children attending homogeneous centers: daily interethnic contact with ethnic minority children does not reduce *per se* ethnic prejudices during childhood.

Key words: Prejudice; ethnicity; development; children; contact.

Introducción

En las dos últimas décadas España ha cambiado enormemente su configuración social en cuanto a su composición étnica, pasando de ser un país fundamentalmente emisor de emigrantes, a ser un país que recibe una cantidad importante de inmigración de otros países menos desarrollados, principalmente Latinoamérica, el norte de África y el este de Europa. Esta nueva realidad social ha cambiado sustancialmente el panorama étnico que encontramos en las aulas del sistema educativo. En una década, los centros españoles han visto multiplicarse por 7 el número de hijos de inmigrantes escolarizados en todas las etapas del sistema escolar (Ministerio de Educación, 2010).

En la actualidad, el 9.6% de los alumnos escolarizados en todos los niveles del sistema educativo español son hijos de dos inmigrantes, porcentaje muy similar al del total de la población (12.2%, según el Padrón del año 2011). Este tipo de alumnos se encuentran, según numerosas investigaciones, en situación de riesgo en relación a distintos parámetros educativos y psicosociales (NESSE, 2008): permanecen menos años en el sistema educativo, obtienen peores niveles de

rendimiento, presentan abandono escolar prematuro y alcanzan niveles educativos más bajos que el resto.

La población escolar inmigrante se distribuye en nuestro país, tal y como ocurre en otros sistemas educativos europeos, de modo desigual en el sistema: la mayoría de los hijos de inmigrantes (82%) acuden a centros públicos, mientras que sólo el 18% están escolarizados en centros privados y concertados. Estos datos reproducen un proceso de segregación escolar observado en otros países europeos en las últimas décadas. Investigaciones realizadas desde los años 20 en Estados Unidos, país con una larga historia de diversidad étnica, hablan de "white flight" ("vuelo de los blancos"), aludiendo a la "migración" de familias de grupos mayoritarios (blancos) hacia barrios del extrarradio "huyendo" de la alta proporción de inmigrantes que se concentra en algunas zonas urbanas específicas de las grandes ciudades. El término también ha sido aplicado al ámbito educativo para explicar la preferencia por parte de los padres del grupo mayoritario por escolarizar a sus hijos en centros con baja proporción de inmigrantes. Las investigaciones que analizan esta distribución desigual relacionan el fenómeno con el temor de muchos padres de perjudicar el desarrollo académico de sus hijos si los mantienen en los centros con mayor diversidad étnica (Yinger, 1994). Cuando se lo pueden permitir, los padres del grupo mayoritario optan por escolarizar a sus hijos en otros centros (concertados o privados), perpetuando así de modo indirecto la segregación escolar y la distribución desigual de los

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Irene Solbes Canales. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid (España). E-mail: irenesolbes@psi.ucm.es

alumnos en peor situación socio-económica (inmigrantes y españoles).

La segregación racial y la distribución desigual del alumnado inmigrante en los centros educativos supone una reducción de la calidad del sistema educativo cubierto por fondos públicos, pues este tipo de aglomeraciones conlleva niveles globales más bajos de rendimiento (Stanat y Christensen, 2006). Por otro lado, este tipo de distribución dificulta la movilidad social de estos alumnos, complicando sus posibilidades de evitar la reproducción de su nivel socio-económico y cultural de origen en el futuro. Además, daña el ideal democrático de igualdad e integración de todos los ciudadanos independientemente de su origen, pues muchos colegios terminan acogiendo en sus aulas únicamente a niños inmigrantes y a niños españoles cuyos padres, con muy bajo poder adquisitivo, no pueden permitirse otra alternativa educativa.

La psicología social lleva décadas interesándose por el efecto del contacto interétnico entre personas de distinto origen o grupo nacional (Allport, 1954). Recientes meta-análisis realizados sobre este tema (Pettygrew y Troop, 2006), partiendo de la hipótesis del contacto planteada por Allport (1954), concluyen que el contacto intergrupal reduce por norma general las actitudes prejuiciosas y estereotipos, activando procesos de empatía y conocimiento entre miembros de distintos grupos. Este trabajo analiza los datos de más de 515 estudios realizados en los últimos 60 años, con más de 250000 sujetos, confirmando que el contacto entre personas de distintos grupos (diferentes en color de la piel, orientación sexual, presencia de discapacidad física o enfermedad mental, etc.) tiene un efecto positivo pues conlleva actitudes menos prejuiciosas e igualitarias en la mayoría de las personas. Si atendemos únicamente a los datos relativos a niños y adolescentes (Tropp y Prenovost, 2008), los datos sugieren que el contacto escolar entre jóvenes de diferentes grupos étnicos se relaciona con menores niveles de actitudes prejuiciosas, incluso cuando las condiciones óptimas de contacto planteadas por Allport (1954) no se cumplen. Las condiciones óptimas del contacto son determinadas situaciones bajo las cuales el efecto del contacto se haría especialmente positivo, considerando aspectos como la igualdad de estatus, la cooperación y persecución de fines comunes, o la existencia de normas institucionales y leyes que promuevan y apoyen el contacto y el respeto entre los miembros de los diferentes grupos.

Los trabajos realizados en este ámbito corroboran la especial importancia del establecimiento de relaciones de amistad intergrupal (relación social en la que se cumplen en mayor medida las condiciones del contacto de forma más clara) a la hora de conseguir los efectos positivos de dicho contacto (Pettygrew, Troop, Wagner y Christ, 2011). Por otro lado, el efecto positivo del contacto no varía significativamente con la edad (Tropp y Prenovost, 2008), alcanzado éste un valor similar entre las muestras de niños, adolescentes y universitarios. Por último, los efectos positivos del contacto parecen ser más beneficiosos para los miembros de grupos

mayoritarios, teniendo menos efecto en las actitudes intergrupales de los miembros de grupos minoritarios (Wright y Troop, 2005).

En nuestros países, después de más de 20 años de políticas de integración educativa en las que se persigue explícitamente la inclusión de todo tipo de alumnado en el sistema público de educación (LOGSE, 1990), conocemos un único trabajo que ha analizado el efecto positivo de este tipo de prácticas en las relaciones intergrupales entre miembros de distintos grupos sociales potencialmente estigmatizados. En una investigación reciente (Marichal, Quiles y Capilla, 1997) estas autoras constataron que no existía ningún tipo de efecto (ni positivo, ni negativo) en las actitudes de niños sin discapacidad hacia niños discapacitados físicamente, en función del contacto que tenían en el centro educativo con este tipo de compañeros (centros con programas de integración de alumnos con discapacidad / centros sin este tipo de programas). No obstante, son numerosos los trabajos realizados en los últimos años en España en relación al desarrollo de los prejuicios y actitudes intergrupales en la infancia (Enesco, Guerrero, Callejas y Solbes, 2008; Solbes y Enesco, 2010), aunque ninguno de ellos ha considerado la influencia del contacto previo de los participantes con los grupos estigmatizados como variable moduladora de la magnitud del prejuicio.

En otros países la hipótesis del contacto sí ha sido contrastada con niños desde los primeros años de escolarización formal, considerando el efecto de la diversidad étnica del contexto inmediato de la clase en las actitudes hacia los compañeros de grupos minoritarios (Brown y Bigler, 2002; Hallinan, 1996). Estas investigaciones indican que la representación numérica de niños de grupos étnicos minoritarios en el grupo de clase tiene un impacto importante en el desarrollo de sus actitudes raciales. Los niños del grupo mayoritario (blancos) escolarizados en centros con mayor diversidad étnica expresan mayores niveles de aceptación hacia los niños de minorías que aquellos que asisten a centros étnicamente homogéneos (Kistner, Metzler, Gatlin y Risi, 1993). El contacto con miembros de grupos estigmatizados parece ser también positivo incluso cuando se realiza en forma de contacto "imaginado" (Cameron, Rutland, Turner, Holman-Nicolas y Powell, en este número).

En este contexto, nos preguntamos si la integración de alumnos de origen inmigrante (y por tanto, de diferentes grupos étnicos) en determinados centros de nuestro sistema educativo conlleva efectivamente unos niveles de prejuicios y estereotipos menores para los alumnos del grupo mayoritario, tal y como predice la hipótesis del contacto. Para ello, nos propusimos evaluar el desarrollo de las actitudes intergrupales de niños españoles escolarizados en todos los cursos de Educación Primaria en relación a la diversidad étnica del contexto escolar más cercano para estos alumnos: el aula.

Método

Participantes

Este estudio se realizó en 14 centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid con alumnos de diferentes cursos escolarizados en los tres ciclos de esta etapa educativa. Partiendo de una muestra inicial incidental más amplia, seleccionamos únicamente los datos relativos a los niños españoles y blancos, grupo étnico mayoritario en nuestro país. Además, elegimos estudiar dos tipos de aulas cuyos alumnos serían incluidos en la investigación: aulas étnicamente homogéneas (aquellas en las que menos del 5% de los alumnos eran extranjeros), frente a aulas étnicamente hete-

rogéneas (el porcentaje de alumnos inmigrantes en el aula oscilaba entre el 15-44%, en cualquier caso superior al porcentaje de inmigrantes en la población general). Tras realizar este primer filtro, se seleccionaron aleatoriamente 600 alumnos (100 de cada curso) para formar parte del grupo de participantes escolarizados en aulas de baja diversidad étnica, y se incluyeron a todos los alumnos escolarizados en las aulas de alta diversidad étnica ($n = 356$). Para simplificar el análisis evolutivo de los datos, hemos agrupado a nuestros participantes en tres grupos de edad. En la Tabla 1 se recoge su distribución en función del género, ciclo educativo y tipo de aula. Todos los niños colaboraron de forma voluntaria, previo consentimiento escrito de sus padres.

Tabla 1: Número de participantes, en función del ciclo educativo, género y tipo de aula.

Tipo de aula	1º-2º EP (6-8 años)		3º-4º EP (8-10 años)		5º-6º EP (10-12 años)		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Aula homogénea (< 5% alumnos inmigrantes)	99	101	108	92	93	107	600
Aula heterogénea (15 – 44% alumnos inmigrantes)	62	31	56	55	68	84	356

Medidas

Se elaboró un material gráfico y un grupo de preguntas donde se proponían diferentes tareas diseñadas expresamente para este estudio. El material gráfico consistía en una lámina con 8 fotos en color de niños y niñas con edades similares a las de los participantes. Los niños representados en las fotografías se diferenciaban entre sí en tres variables: género (4 niños / 4 niñas), color de piel (4 blancos / 4 negros) y complexión física (4 con complexión media / 4 con sobrepeso). Cada foto medía 6 cm. X 7.5 cm., figurando debajo un nombre propio inventado para identificarla. Se elaboraron cuatro plantillas con estas ocho fotografías distribuidas aleatoriamente en la lámina, con el fin de evitar un posible efecto del orden en las nominaciones realizadas por los participantes. Las fotos fueron obtenidas de distintos bancos de imágenes, principalmente bancos propios del grupo de investigación y páginas de Internet. En todo caso, los niños de las fotografías eran todos ellos desconocidos para nuestros participantes.

En cuanto al material escrito, se elaboraron varias tareas con sus correspondientes preguntas referidas a los niños que aparecían en las láminas. La prueba se aplicó de forma colectiva, con el apoyo del investigador, recibiendo cada participante un cuadernillo de tres hojas que contenía las tareas y la lámina de fotos.

Al inicio de la prueba, los participantes escuchaban la siguiente instrucción: *Tu colegio ha realizado un intercambio de alumnos con otro centro. A través de este intercambio vendrán a estudiar a tu clase 8 estudiantes de este colegio durante unos meses.*

Como no les conocemos, nos han mandado unas fotos para que podamos ver cómo son antes de que lleguen. En la hoja que te han entregado están las 8 fotos de estos estudiantes con sus nombres.

Preferencias y rechazos

Tras leer la introducción, los participantes debían seleccionar dos de las fotos, siguiendo la siguiente consigna: *“Elige una persona que te gustaría que se sentara a tu lado para trabajar juntos en clase”; “Elige una persona que NO te gustaría que se sentara a tu lado...”*. Además, se les pedía que nominaran nuevamente a dos de los niños de las fotografías, esta vez para realizar una actividad de ocio fuera del contexto educativo (*“Elige una persona que te gustaría / que NO te gustaría invitar a tu casa para pasar el fin de semana”*).

Este tipo de tareas son frecuentes en la investigación sobre prejuicios étnicos (Lam, Guerrero, Damree y Enesco, 2010), empleándose como indicadores del componente “conductual” de las actitudes intergrupales: la disponibilidad de los niños para realizar distintas actividades con diferentes tipos de iguales. En nuestro caso, nos permitiría conocer en qué medida el color de la piel de estos potenciales compañeros influye en la frecuencia con la que serían elegidos o repudiados para compartir actividades frecuentes y significativas en la vida cotidiana de niños de estas edades.

Esteriotipos: atribución de adjetivos positivos y negativos

En segundo lugar, propusimos a nuestros participantes una tarea de atribución de adjetivos en la que se les explicaba

que se iba a celebrar un concurso para el cual tendrían que formar dos equipos. Por un lado, tenían que seleccionar a los componentes de su propio equipo, siguiendo los siguientes criterios, todos ellos positivos: *El que parece más inteligente, para contestar las preguntas difíciles; El que parece más justo, para desempeñar el papel de capitán del equipo; y El que parece más simpático, para que el público se divierta.* Por otro lado, se les pedía que hicieran la propuesta de participantes para el equipo contrario, eligiendo a los niños que encarnaran mejor los siguientes adjetivos negativos: *El que parece menos inteligente, para que no sepan contestar las preguntas difíciles; El que parece menos justo, para que tengan un mal capitán de equipo; El que parece menos simpático, para que el público se aburra con ellos.* El orden de las tareas fue el mismo para todos los participantes. En todos los casos se pidió que realizaran una única nominación en cada una de las tareas, remarcando que podían seleccionar al mismo niño en diferentes tareas si querían.

Resultados

Realizamos un recuento de las nominaciones recibidas por cada una de las 8 fotografías en las distintas tareas planteadas. Con el fin de cuantificar la influencia del color de la piel de estos posibles compañeros en las elecciones de nuestros participantes, se contabilizaron las elecciones recibidas por cada tipo de niño en cada uno de los ensayos (niños blancos / negros). Los resultados mostraron marcados sesgos positivos endogrupal en relación al género, así como una fuerte influencia del tipo de

complejión de los niños en las elecciones de los participantes. Sin embargo, eliminamos ambas variables de los análisis para centrarnos únicamente en los prejuicios étnicos en este trabajo.

Con el fin de simplificar los resultados, obtuvimos un par de puntuaciones globales que resumieran la magnitud de los prejuicios étnicos. Construimos así una puntuación global de *Preferencias y rechazos étnicos*, sumando los rechazos recibidos por los niños negros y las elecciones recibidas por los niños blancos en las tareas de nominación de compañeros de estudio o de juego, procedimiento empleado en múltiples estudios sobre prejuicios en la niñez (Aboud, 2003).

Calculamos también una puntuación general que resumiera la esencia de los *estereotipos* étnicos, sumando los adjetivos negativos atribuidos a los niños negros y los positivos atribuidos a los niños blancos.

La Tabla 2 presenta de forma resumida los resultados globales correspondientes a los diferentes índices calculados, en relación al grupo de edad de los participantes y el tipo de aula en la que se encuentran escolarizados (étnicamente homogénea/heterogénea). Con el fin de comprobar la influencia de estas dos características individuales en las dos puntuaciones consideradas, realizamos sendos ANOVAs univariantes considerando el grupo de edad (3), el género (2) y el tipo de aula (2). El efecto del género no resultó significativo en ningún caso, por lo que omitiremos los comentarios sobre esta variable. Tampoco resultaron significativas ningunas de las interacciones dobles o triples entre las tres variables.

Tabla 2: Medias (y desviaciones típicas) de los índices actitudinales, en función de grupo de edad y el tipo de aula.

Índice	Rango	Media	Grupo de edad			Games-Howell
			a (1°-2° EP)	b (3°-4° EP)	c (5°-6° EP)	
Rechazo negros / Preferencias blancos						
Total:		2.86 (1.12)	3.14 (0.98)	2.96 (1.11)	2.52 (1.16)	a, b > c ***
Aula homogénea	0-4	2.79 (1.10)	3.09 (1.01)	2.85 (1.14)	2.44 (1.07)	a, b > c ***
Aula heterogénea		2.96 (1.14)	3.25 (0.90)	3.17 (1.05)	2.63 (1.26)	a, b > c ***
Estereotipos negativos negros / positivos blancos						
Total:		3.88 (1.48)	4.42 (1.45)	4.06 (1.33)	3.28 (1.41)	a > b ** a, b > c ***
Aula homogénea	0-6	3.8 (1.47)	4.41 (1.49)	3.92 (1.33)	3.07 (1.26)	a > b > c ***
Aula heterogénea		4.02 (1.48)	4.42 (1.38)	4.32 (1.30)	3.55 (1.55)	a, b > c ***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Preferencias y rechazos

El ANOVA correspondiente al índice de *Preferencias y rechazos étnicos* reveló la existencia de un efecto significativo de la edad ($F_{(2, 944)} = 26.139, p < .001, \eta_p^2 = .052$). Los datos indicaban que la mayoría de nuestros participantes manifestaba un marcado sesgo étnico a la hora de realizar

sus nominaciones, a favor de los niños blancos y en contra de los negros ($M = 2.86$). Sin embargo, estos sesgos se redujeron significativamente con la edad (ver Tabla 2), indicando el contraste *a posteriori* de Games-Howell que las diferencias eran significativas entre los dos grupos de participantes más jóvenes y el de los mayores.

Por otro lado, también resultó significativo el efecto del tipo de contexto ($F_{(1, 944)} = 7.172, p < .01, \eta_p^2 = .008$): los participantes escolarizados en aulas étnicamente

homogéneas mostraron niveles más bajos de prejuicios étnicos ($M = 2.79$) que aquellos escolarizados en aulas con mayor diversidad étnica ($M = 2.96$) (ver Figura 1).

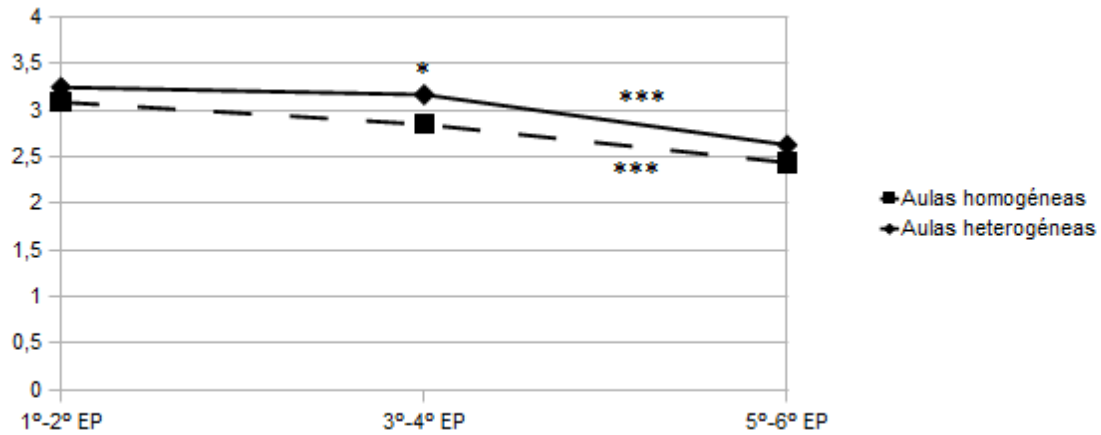


Figura 1: Preferencias y rechazos étnicos, en relación al grupo de edad y al tipo de contexto.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Esteretotipos

El ANOVA correspondiente al índice de *Esteretotipos étnicos* produjo resultados muy similares a los obtenidos en el caso anterior. Los estereotipos étnicos (tendencia a asociar adjetivos negativos a los niños negros y positivos a los blancos) alcanzaron valores significativos en la media general ($M = 3.88$), aunque se redujeron sustancialmente conforme avanzó el ciclo educativo de los participantes ($F_{(2,944)} = 48.878, p < .001, \eta_p^2 = .094$). La prueba *post-hoc* reveló

diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos de edad (ver Tabla 2).

Tal y como ocurrió en el caso anterior, también el tipo de contexto en el que se encuentran los alumnos determinó en cierta medida la magnitud de los estereotipos de nuestros participantes ($F_{(1,944)} = 7.867, p < .01, \eta_p^2 = .008$). Los alumnos que asistían a aulas étnicamente heterogéneas mostraron estereotipos negativos hacia los niños negros más intensos que los escolarizados en clases homogéneas ($M = 4.02$ y 3.08 , respectivamente) (ver Figura 2).

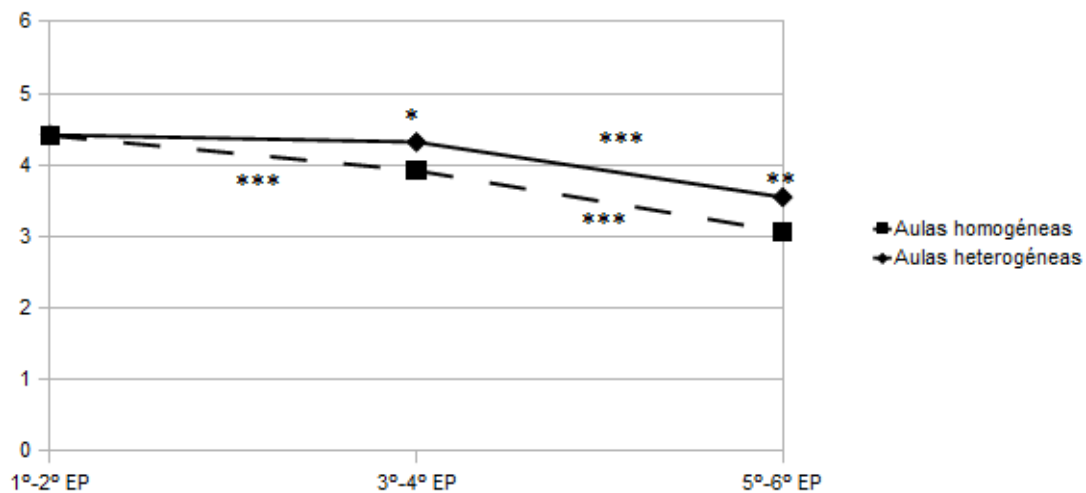


Figura 2: Esteretotipos étnicos, en relación al grupo de edad y al tipo de contexto.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Conclusiones

Los participantes de nuestro estudio, niños y niñas españoles de 6 a 12 años, mostraron actitudes claramente definidas hacia el color de la piel de posibles compañeros de clase desconocidos para ellos, especialmente en el caso de los niños más jóvenes. Así, los niños negros fueron rechazados con frecuencia para jugar o trabajar juntos, prefiriendo mayoritariamente nuestros participantes realizar este tipo de actividades con compañeros de su mismo origen étnico. El curso evolutivo de esta medida actitudinal fue claramente descendente, de acuerdo con la mayoría de las investigaciones en este ámbito (Aboud, 2008; Doyle y Aboud, 1995).

Los resultados que se desprenden de las actitudes de nuestros participantes parecen de nuevo corroborar la existencia de importantes prejuicios étnicos entre los alumnos de ambos grupos. Cuando tienen que asignar atributos negativos (como la falta de inteligencia, simpatía o justicia), nuestros participantes tendían a asociarlos a niños de piel negra, mientras que las características opuestas de valor positivo fueron asignadas preferentemente a los niños de su endogrupo, los blancos. Este sesgo también sufrió un descenso significativo a lo largo de los tres grupos de edad analizados, confirmando de nuevo la tendencia general de reducción de estereotipos observada en múltiples estudios previos en el área de los estereotipos sociales (Aboud, 2008; Solbes y Enesco, 2010).

Podemos concluir por lo tanto que el color de piel de los posibles compañeros de clase parece afectar de modo decreciente a los niños conforme avanzan a lo largo de la educación primaria. Sin embargo, conviene matizar aquí que, aún produciéndose una disminución importante en las dos medidas planteadas en relación a los prejuicios étnicos, los sesgos se mantuvieron en niveles más altos de los esperados entre los niños mayores (10-12 años). Multitud de estudios previos suelen informar de actitudes étnicas mucho más matizadas en estas edades (Aboud y Amato, 2001; Enesco y cols., 2005). Probablemente, el planteamiento empleado en el procedimiento, las consignas del cuestionario, las fotos y las propias preguntas indujeron a los participantes a creer que estaban eligiendo realmente futuros compañeros de actividades, tanto en el aula como fuera de ella. Por tanto, se involucraron en la tarea con una motivación presumiblemente elevada, reduciéndose así la inclinación a dar respuestas socialmente aceptables. Esta situación pudo contribuir a que se dieran respuestas “más sinceras” y, por lo que parece, más influidas por el color de la piel que en otro tipo de planteamientos experimentales. Tal y como sugiere Rutland (2004), cuando nos encontramos en este tipo de situaciones más comprometidas, en las que sentimos que nuestras elecciones nos afectan directamente, tendemos a dejar de lado los valores más deseables socialmente y a responder de acuerdo a las respuestas más automáticas y afectivas.

Por otro lado, el efecto del tipo de contexto educativo en el que se encontraban escolarizados nuestros participantes (aulas fuertemente homogéneas, compuestas prácticamente

únicamente por niños españoles y blancos, frente a aulas con mucha mayor diversidad étnica) parece afectar en cierto modo la magnitud de las actitudes y estereotipos étnicos que los niños mostraron en sus respuestas. En este sentido, nuestros resultados van en dirección contraria a los resultados de los trabajos planteados en la introducción (Pettigrew y cols., 2011): los dos índices actitudinales del prejuicio considerados alcanzaron valores ligeramente más elevados en todos los cursos en las aulas con mayor heterogeneidad étnica que en las aulas homogéneas a nivel racial. En definitiva, el contacto diario y cotidiano que los niños de las clases heterogéneas mantienen con sus compañeros de otras nacionalidades y grupos étnicos no consigue el efecto predicho por la teoría del contacto, sino el resultado contrario: conduce a un mayor rechazo hacia los niños negros y una estereotipación negativa superior de este tipo de compañeros. En todo caso, sean cuales sean las razones por las que el contacto interétnico termina teniendo efectos “perjudiciales” en las actitudes de los niños del grupo mayoritario, éstas cobran importancia creciente conforme los niños avanzan en los distintos cursos de la Educación Primaria, pues las diferencias en el primer grupo de edad entre ambos tipos de contextos no resultaron significativas, aumentando la distancia entre los dos contextos conforme avanza la edad de los participantes.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos por qué en nuestro caso no se ha producido el efecto beneficioso esperado del contacto interétnico. En primer lugar, nos planteamos si las condiciones de contacto óptimo planteadas por el propio Allport (1954) y analizadas en múltiples trabajos posteriores (Tropp y Prenovost, 2008) se cumplen en el caso de los centros con alta heterogeneidad étnica incluidos en este estudio. Conviene recordar aquí que estas condiciones parecen no ser imprescindibles para que se produzca el efecto positivo del contacto (Pettigrew y cols., 2011), aunque claramente aumentan su efecto.

En este sentido, debemos señalar que no hemos recogido datos específicos en este trabajo sobre el cumplimiento de estas condiciones, aunque podemos establecer algunas hipótesis considerando la información planteada en la introducción y los numerosos trabajos sobre la integración de los inmigrantes que se están realizando en los últimos años en nuestro país.

En primer lugar, Allport plantea la necesidad de promover una “igualdad de estatus” entre los grupos considerados para que las experiencias de contacto tengan un efecto óptimo. Numerosos trabajos con adultos indican que la estigmatización y baja consideración social por parte de los adultos hacia los inmigrantes es común entre los adultos (Cea y Valles, 2009). Considerando los planteamientos de los teóricos de la reproducción y sociólogos de la educación, el ámbito escolar podría estar reproduciendo mediante distintos medios, más o menos explícitos (currículum oculto, lenguaje, distribución del alumno en el aula, etc.) las desigualdades sociales y los prejuicios de la sociedad hacia los inmigrantes en el micro-sistema del aula (Dawn, 2001).

Otra de las condiciones óptimas de contacto hace referencia al apoyo institucional hacia el contacto intergrupar, de modo que el establecimiento de normas específicas que apoyen este tipo de integración podría aumentar los efectos positivos del contacto. Carecemos de datos específicos en este sentido, aunque nos planteamos si la fuerte segregación escolar y el hecho de que algunos centros públicos se vean obligados a escolarizar a la mayor parte de los niños inmigrantes de la zona puede estar despertando también en el personal educativo cierta reticencia en este sentido. Aunque las actitudes hacia la inmigración del centro sean positivas y los profesores crean firmemente en la necesidad de la integración de todo tipo de alumnado, una cantidad excesiva de este tipo de niños, unido a la percepción de que estos no se están distribuyendo de modo equitativo en todo el sistema subvencionado con fondos públicos ni se están recibiendo los recursos económicos y personales necesarios, podría aumentar el malestar de estos docentes en relación a la situación de alta heterogeneidad étnica de sus aulas.

En cuanto a la última de las condiciones óptimas de contacto (el hecho de que existan metas comunes y cooperación), estudios recientes realizados en nuestro país (Fernández, Gaete y Terren, 2008) parecen indicar que en la mayoría de los casos los grupos de amistad que se desarrollan en las aulas con alta diversidad étnica suelen ser claramente “endogámicos”. En este contexto, las relaciones de cooperación, trabajo y juego dentro del contexto educativo se producen preferentemente entre los alumnos españoles con compañeros de su mismo origen (en más del 80% de las ocasiones). Este tipo de organizaciones internas de la clase, en las que los niños españoles son amigos, juegan y tienden a trabajar juntos, mientras que los niños inmigrantes hacen lo propio por su lado, no prestan muchas situaciones de cooperación mutua y colaboración entre todos los niños del grupo, por lo que los efectos beneficiosos de este contacto no cumplirían las condiciones óptimas planteadas previamente. El efecto positivo del contacto parece verse fuertemente reforzado cuando las relaciones que se establecen como consecuencia del mismo son relaciones de amistad (Hewstone, Cairns, Voci, Hamberger y Niens, 2006; Pettigrew y Tropp, 2006).

Por otro lado, existen otras explicaciones alternativas que clarifican el efecto negativo del contacto que hemos observado en este trabajo. Concretamente, debemos tener en cuenta la percepción de gran parte de la población de que la llegada de inmigrantes se ha producido de forma muy rápida y en poco tiempo. El cambio brusco y repentino en el panorama étnico de las calles y escuelas españolas puede haber producido un efecto negativo en sentido contrario del esperado por la hipótesis del contacto, pues muchas personas ven esta llegada como una “amenaza”, “invasión” o “problema social” que puede poner en peligro nuestra identidad cultural y nacional, el mercado de trabajo, los sistemas públicos y sociales, la salud, la educación, etc. En el último informe realizado por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2009) aparecen varios testimonios en este senti-

do (pp. 242: “*ahora lo que pasa es que ha habido una avalancha tan grande que no estamos preparados para eso, y se nos va como de las manos ¡tanto emigrante! Es decir, ya son más los de fuera que los de dentro*”). Este tipo de discursos, que se producen a menudo acompañados de una fuerte asociación entre inmigración y delincuencia, podrían estar presentes en parte de las familias españolas que escolarizan a sus hijos en estos centros públicos, con alto porcentaje de inmigrantes y situados frecuentemente en zonas de nivel socio-económico más bajo.

En este sentido, el hecho de que la distribución de los alumnos inmigrantes sea tan desigual en relación a la titularidad de los centros y conlleve una clara aglomeración de estos en determinados lugares puede estar influyendo negativamente en los prejuicios y actitudes de los niños del grupo mayoritario que comparten las aulas con ellos. Conviene aquí plantearse si el contacto es bueno siempre, bajo cualquier circunstancia y aún cuando no se cumplen las condiciones óptimas planteadas por Allport, o si existe una barrera o límite a partir del cual una acumulación excesiva de personas de grupos minoritarios “satura” la capacidad de aceptación de los autóctonos y sus familias, conduciendo a un reforzamiento de sus estereotipos y prejuicios y haciendo muy difícil la aparición de auténticas relaciones de amistad interétnica.

Por último, existe otra variable asociada que no hemos considerado en nuestro trabajo, la clase socio-económica de la familia de origen, que podría cumplir un efecto mediador en la relación entre prejuicios infantiles y heterogeneidad étnica. Datos con población adulta parecen indicar que existe una clara relación negativa entre el nivel educativo de las personas y sus niveles de prejuicios, en su forma abierta y en su modo sutil (Wagner y Zick, 1995), siendo también más intensas las actitudes racistas entre las personas con niveles económicos más bajos (Farley, 2010). Los alumnos escolarizados en centros de alta diversidad étnica, generalmente públicos, provienen habitualmente de familias con menor poder adquisitivo. Este origen familiar podría ser más susceptible al discurso de la inmigración como amenaza, pues su percepción de “competir” con los inmigrantes por trabajo, sistema de salud o educativo es mayor que el de las personas con mayor poder adquisitivo. Estudios recientes confirman el rol de la percepción de amenaza como variable mediadora de la magnitud de los prejuicios entre adultos (Cohrs e Ibler, 2009) y niños (Nesdale, Durkin, Maass y Griffiths, 2005).

En este sentido, podemos hipotetizar que las familias de origen más humilde tendrán niveles ligeramente superiores de prejuicios y actitudes más negativas hacia los inmigrantes que el resto, por lo que es de esperar que realicen comentarios sobre el tema con mayor frecuencia que las otras familias. Un trabajo reciente (Crystal, Killen y Ruck, 2008) muestra cómo la percepción por parte de los niños de las actitudes de sus padres hacia sus propias relaciones de contacto interétnico tiene una influencia importante en la forma en la que estos juzgan situaciones de exclusión racial en contextos escolares.

En definitiva, pensamos que deben realizarse trabajos más extensos dentro de este campo que delimiten con mayor certeza las condiciones bajo las que se lleva a cabo este tipo de contacto interétnico en los centros educativos españoles. Estos datos permitirán a los educadores promover las ya conocidas situaciones óptimas de contacto, que promueven el efecto positivo de este tipo de relaciones (Pettigrew, 1998), así como atenuar las condiciones negativas que reducen este efecto y en algunos casos, como en el que se presenta en este trabajo, terminan exacerbando los sesgos étnicos en los alumnos del grupo mayoritario. No olvidemos que existen también trabajos realizados con adultos y niños que, como el nuestro, encuentran una relación positiva entre contacto intergrupar y prejuicios con participantes adultos (Greenland y Brown, 1999; Kobe y Mulick, 1995) y niños (Nabuzoka y Ronning, 1997; Pinquart, Wenzel y Sorensen, 2000). De hecho, estudios recientes están considerando también las consecuencias negativas de las experiencias intergrupales, las cuales pueden aumentar los sentimientos de ansiedad y amenaza (Plant y Devine, 2003; Tropp, 2003), dificultando el establecimiento de relaciones positivas hacia el exogrupo.

Referencias

- About, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48-60.
- About, F. E. (2008). The development of prejudice in childhood and adolescence. En Dovidio, F. Glick, P. y Rudman, L. A. (Eds.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* (eds.). (pp. 310-326). Oxford: Blackwell.
- About, F. E. y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. En R. Brown, y S. Gaerther (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 65-85). Oxford: Blackwell Publishing.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, C. S. y Bigler, R. S. (2002). Effects of minority status in the classroom on children's intergroup attitudes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 77-110.
- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R. y Powell, C. (2011). "Changing attitudes with a little imagination": Imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anales de Psicología*, 27 (3), 708-717.
- Cea, M. A. y Valles, M. S. (2009). *Evolución del Racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Observatorio español del racismo y la xenofobia, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cohrs, J. C. y Ibler, S. (2009). Authoritarianism, threat, and prejudice: An analysis of mediation and moderation. *Basic and Applied Social Psychology*, 31, 81-94.
- Crystal, D., Killen, M. y Ruck, M. D. (2008). It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 51-70.
- Dawn, L. (2001). Policy versus practice: The hidden curriculum of racism in an esol context. En Walford, G. (Ed.): *Ethnography and Education Policy (Studies in Educational Ethnography, 4)*. Emerald Group Publishing Limited (pp.97-117)-
- Doyle, A. B. y About, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-28.
- Enesco, I., Guerrero, S., Callejas, C. y Solbes, I. (2008). *Intergroup attitudes and reasoning about social exclusion in majority and minority children in Spain*. En Sheri R. Levy y Melanie Killen (Eds.) *Intergroup Attitudes and relations in Childhood Through Adulthood*. (pp.236-248). New York: Oxford University Press.
- Enesco, I., Navarro, A., Guerrero, S., y Paradelo, I. (2005). Stereotypes and Beliefs about different ethnic groups in Spain: A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology* (Special Issue, Guest editors: Melanie Killen y Clark McKown), 26, 638-659.
- Farley, J. E. (2010). *Majority-Minority Relations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Fernandez, M., Gaete, J. M. y Terren, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas?: Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Greenland, K. y Brown, R. (1999). Categorization and intergroup anxiety in contact between British and Japanese nationals. *European Journal of Social Psychology*, 29, 503-522.
- Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A., Hamberger, J. y Niens, U. (2006). Intergroup contact, forgiveness, and experience of "The troubles" in Northern Ireland. *Journal of Social Issues*, 62, 99-120.
- Kistner, J. A. Metzler, A., Gatlin, D. y Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations - Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology*, 85, 446 - 452.
- Kobe, F. H. y Mulick, J. A. (1995). Attitudes Toward Mental Retardation and Eugenics: The Role of Formal Education and Experience. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7, 1-9.
- Lam, V., Guerrero, S., Damree, N. and Enesco, I. (2011). Young children's racial awareness and affect and their perceptions about mothers' racial affect in a multiracial context. *British Journal of Developmental Psychology*, 29: no. doi: 10.1348/2044-835X.002013.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE de 4 de octubre de 1990.
- Marichal, F., Quiles, M. N. y Capilla, M. (1997). Intergroup contact at school and its effect on the social image of the physically handicapped. *Psychology in Spain*, 1, 131-136.
- Ministerio de Educación (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Nabuzoka, D. y Ronning, J. (1997). Social acceptance of children with intellectual disability in an integrated school setting in Zambia: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 105-115.

- NESSE (2008). *Education and immigration: strategies for integrating migrant children in European Schools and societies*. Bruselas: Comisión Europea.
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., and Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, 76, 652-663.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T. y Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T., Tropp, L., Wagner, U. y Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations* (en prensa).
- Pinquart, M., Wenzel, S. y Sorensen, S. (2000). Changes in attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work. *Educational Gerontology*, 26, 523-540.
- Plant, E. A. y Devine, P. G. (2003). The antecedents and implications of interracial anxiety. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 790-801.
- Puhl, R. M. y Latner, J. D. (2007). Stigma, obesity, and the health of the nation's children. *Psychological Bulletin*, 133, 557-580.
- Rutland, A. (2004). The development and self-regulation of intergroup attitudes in children. En M. Bennett, y F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 247-261). Nueva York: Psychology Press.
- Solbes, I. y Enesco, I. (2010). Explicit and Implicit Anti-fat Attitudes in Children and their relationships with their Body Images. *Obesity Facts*, 3, 23-32.
- Stanat, P. y Christensen, C. (2006). *Where Immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: Implications for intergroup contact. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 131-149.
- Tropp, L. R. y Prenevost, M.A. (2008). The role of intergroup contact in predicting children's interethnic attitudes: Evidences from meta-analytic and field studies. En Levy, S. R. y Killen, M. (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Wagner, U. y Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.
- Wright, S. C. y Tropp, L. R. (2005). Language and intergroup contact: Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8, 309-328.
- Yinger, M. (1994). *Ethnicity. Source of Strength or Source of Conflict?* Albany: State University of New York Press.

(Article received: 22-10-2010; reviewed: 21-12-2011; accepted: 26-1-2011)