

# LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ESPAÑA

CLAUDIA GRAU RUBIO  
*UNIVERSIDAD DE VALENCIA*

MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK  
*UNIVERSIDAD DE BURGOS*

Recepció: 12 juny 2016; acceptació: 25 setembre 2016

## RESUMEN

SE ANALIZA LA RESPUESTA QUE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL HA DADO AL ALUMNADO INMIGRANTE, EN CUANTO A LA IGUALDAD DE ACCESO, DE TRATO Y DE RENDIMIENTO, A LA INCLUSIÓN SOCIAL Y A LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR. SE HAN CONSULTADO ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS ESPAÑOLAS INDEXADAS EN WoS, SCOPUS Y DIALNET, LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA (ARANZADI), Y LOS INFORMES DE LA OCDE. ENTRE LOS ASPECTOS POSITIVOS: EL ESFUERZO ECONÓMICO REALIZADO PARA CONSEGUIR UNA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA Y GRATUITA, Y LA ADOPCIÓN DE MEDIDAS CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS. ENTRE LOS NEGATIVOS: EL RIESGO DE CREAR UNA DUALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO; LA ADOPCIÓN DE MEDIDAS EXCLUSIVAMENTE COMPENSATORIAS; EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO, EL ABSENTISMO, EL ABANDONO ESCOLAR Y LA INCORPORACIÓN TEMPRANA AL TRABAJO; LAS DIFICULTADES EN LA INCLUSIÓN SOCIAL; Y LA ESCASA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES. ÉSTOS DATOS PUEDEN SER DE UTILIDAD PARA DISEÑAR POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS MÁS EQUITATIVAS E INCLUSIVAS.

## PALABRAS CLAVE:

EDUCACIÓN COMPENSATORIA, INMIGRACIÓN, EQUIDAD EDUCATIVA, PARTICIPACIÓN EDUCATIVA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

### 1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI, España ha experimentado uno de los procesos migratorios más acelerados, intensos y heterogéneos que se conocen (Carabaña, 2008). Es el segundo país de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), tras Estados Unidos, que ha recibido más población inmigrante, con un incremento del 316% (Arjona *et al.*, 2014). La celeridad, la inten-

sidad y la heterogeneidad del flujo migratorio ha podido y puede dificultar la inclusión social de este colectivo (Rahona y Morales, 2013).

La incorporación del alumnado inmigrante ha tenido grandes repercusiones en el sistema educativo español, que se ha ido nutriendo de él, mientras que el alumnado autóctono iba disminuyendo debido al descenso de la natalidad en España (Santos *et al.*, 2011; García *et al.*, 2008). En 2010, nacieron 17'5 niños/as de madres extranjeras por cada 1.000 habi-

tantes, mientras que de las españolas, sólo 9'6 niños/as (Rahona y Morales, 2013). El porcentaje de alumnado extranjero en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria ha pasado en diez años del 1% al 10% del total del alumnado escolarizado (Carabaña, 2008).

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2001-02 había 207.112 alumnos/as inmigrantes matriculados en las Enseñanzas de Régimen General no Universitarias y de Régimen Especial. En el 2011-12 se alcanza el punto más álgido con 781.236 alumnos/as matriculados. Sin embargo en 2012-2013 comienza un descenso (debido a la crisis económica) con 763.215 matriculados, disminuyendo en 2013-14 a 731.167. El alumnado inmigrante representa el 10,5% del alumnado matriculado en centros públicos, el doble que en los centros privados (que es del 4,8%). La distribución de este alumnado es desigual. En el curso 2013-14 las comunidades autónomas españolas que cuentan con un porcentaje mayor son la Rioja (14,7%), Islas Baleares (13,8%) y Cataluña (12,7%); y las que menos, Galicia (2,9%), Extremadura (3,1%) y Principado de Asturias (4,2%). En cuanto a la procedencia, los originarios de América del Sur y Central son un 31%; los de Europa un 30,8%; y los de África un 29%. Por países, destacan Marruecos (23,1%), Rumanía (13,4%), Ecuador (7,67%), Colombia (4,85%) y China (4,22%).

La disminución del alumnado extranjero puede estar provocada por el deterioro de la situación económica en España, lo que ha cambiado la tendencia del flujo migratorio. En los últimos años, la tasa de desempleo ha producido la reducción de la población inmigrante, debido al retorno a sus países de origen. La latinoamericana ha sido la población con un mayor índice de retorno, mientras que otras se han mantenido o incluso han aumentado (por ejemplo, rumanos). Al mismo tiempo, se ha producido un aumento del número de españoles que han emigrado por motivos laborales a otros países de la OCDE (Rahona y Morales, 2013).

Entre los inmigrantes, podemos distinguir por su número tres grandes colectivos que pueden necesitar escolarizar a sus hijos/as en el sistema educativo español. El primero lo constituyen los extranjeros procedentes de la Unión Europea, de los que un 40% son

trabajadores o directivos de empresas de entre 30 a 50 años (en edad reproductora) con un perfil profesional cualificado. Dentro de este primer grupo cabe destacar también el 16% procedente de Rumanía, que emigra por razones económicas y es el colectivo con más necesidades educativas. Los otros dos colectivos, africanos y latinoamericanos, lo hacen por motivos económicos: los primeros huyendo de sus países de origen, y los segundos atraídos por los vínculos histórico-culturales y por el idioma (Rahona y Morales, 2013).

Gran parte del alumnado extranjero proviene de países con niveles educativos inferiores al español, o con lenguas diferentes a la española, o teniendo como propia la española (caso de los latinoamericanos), según en qué comunidades autónomas residen, deben aprender otra lengua cooficial diferente al castellano (vasco, gallego, catalán o valenciano). El abandono escolar de este alumnado es alto. Son una minoría los que se incorporan al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad (Carabaña, 2008, García *et al.*, 2008). Según el Informe PISA 2012, sus resultados educativos son inferiores a los autóctonos en todas las comunidades autónomas estudiadas, aunque en porcentajes variables, siendo globalmente la diferencia observada superior a la media de la OCDE y de la Unión Europea (OCDE, 2013). Las necesidades educativas del alumnado inmigrante están condicionadas por: la edad de llegada y de inicio de la escolarización; el conocimiento, o no, de la lengua en la que están escolarizados; y el nivel educativo del país de origen (Alegre, 2008). El alumnado inmigrante procedente de países con un alto nivel de desarrollo constituye el 10% del total del alumnado inmigrante escolarizado y se caracteriza por un buen rendimiento académico y por estar más representados en los niveles educativos postobligatorios. Suelen estar escolarizados en centros de titularidad privada (Rahona y Morales, 2013). A pesar de estos datos, el sistema educativo español desempeña un rol relevante en la inclusión política y social de la población inmigrante (Fernández y Terrén, 2008).

La escuela tiene un papel instrumental en tanto que puede ofrecer una cualificación profesional, oportunidades laborales y vitales (Fernández y Terrén, 2008); facilita la inclusión social y socialización de los extranjeros, por el aprendizaje de la

historia y cultura del país de destino, y de su idioma (Rahona y Morales, 2013); y es el primer referente instrumental para el aprendizaje de la convivencia democrática (Fernández y Terrén, 2008).

En este artículo vamos a intentar reflexionar sobre la escolarización del alumnado inmigrante, en cuanto si existe igualdad de acceso, de trato y de resultados, y si el sistema educativo favorece la inclusión escolar del alumnado y la participación de las familias en la escuela.

## 2. MÉTODO

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica de artículos publicados en revistas de Educación y Ciencias Sociales. Se han seleccionado un total de 25 artículos, según los siguientes criterios:

- a. Artículos publicados desde 2007-2014, en revistas españolas indexadas en las bases de datos WoS, Scopus, DIALNET (solo las de categoría A y B según la clasificación integrada de revistas científicas CIRC) y/o que han obtenido el sello de calidad de la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECYT).
- b. Referidos exclusivamente al sistema educativo español; de análisis y reflexión; y relacionados con las palabras clave: alumnado inmigrante, educación, escuela, equidad educativa, políticas educativas, inclusión escolar, familias, participación, y con los constructos: igualdad de acceso, trato y resultados del alumnado inmigrante en el sistema educativo español, inclusión escolar y participación familiar

Además, se ha consultado la legislación española más relevante a través de la base Aranzadi, y los datos del Ministerio de Educación y de la OCDE (Informe PISA), e informe de la Organización de los Estados Americanos.

## 3. RESULTADOS

Los resultados se han agrupado en función de los objetivos propuestos: si existe igualdad de ac-

ceso (Alegre, 2008; Alcalde, 2008; Santos et al., 2011; OCDE, 2013; Rahona y Morales, 2013), de trato (Grañeras, 2007; Paludaráns y Garreta, 2008; Espejo, 2008; Alcalde, 2008, Alegre, 2008, García et al., 2008; Alcalde, 2009; González et al., 2009; Sanchis y García, 2011; Guzmán, 2011; Arroyo y Torrego, 2012 y Arjona et al., 2014) y de resultados (Carrasco y Riesgo, 2010, Alcalde, 2008, Carabaña, 2008, Santos et al., 2011, García-García et al., 2012; Rahona y Morales, 2013; OCDE, 2013; Arjona et al. 2014) del alumnado inmigrante en el sistema educativo español, y si éste favorece la inclusión social del alumnado inmigrante (Fernández y Terrén, 2008; Fernández et al., 2008; Enesco et al., 2009; García-García et al., 2012) y la participación familiar Garreta, 2008 y 2009; Fernández y Terrén, 2008; Alcalde, 2009; Santos y Lorenzo, 2009; Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010; Santos et al., 2011; Lozano et al., 2013).

### 3.1. ACCESO AL SISTEMA EDUCATIVO

En España, el derecho a la educación del alumnado extranjero está recogido en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros, modificada por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre; también en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que no llegó a entrar en vigor, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Estas leyes garantizan para el alumnado extranjero una plaza escolar en las etapas obligatorias, independientemente de su situación administrativa en España.

El alumnado extranjero está especialmente representado en la Educación Primaria Obligatoria, Secundaria Obligatoria, y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Su presencia se reduce en los niveles post-obligatorios (Bachillerato, Formación Profesional y Universidad). Aunque con la LOMCE desaparecen los PCPI en pro de la Formación Profesional Básica, el alto porcentaje de presencia en los PCPI es una de las evidencias del mayor fracaso escolar del alumnado inmigrante,

ya que los que acceden a esta formación no han conseguido el título correspondiente al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Rahona y Morales, 2013) o ni tan siquiera la han finalizado. También hay un aumento de la escolarización del alumnado extranjero en la Educación Infantil por varias razones: la disminución del índice de natalidad de las españolas, el aumento de plazas disponibles para los inmigrantes, y la incorporación de las madres de inmigrantes al mercado de trabajo (Rahona y Morales, 2013).

La mayor parte del alumnado extranjero está escolarizado en un centro público debido a las normas de admisión en los centros y a las políticas de zonificación escolar. La admisión del alumnado en los centros educativos públicos y privados concertados depende de la elección del centro por los padres y de la existencia de plazas vacantes en los centros elegidos (Alcalde, 2008). Si no hay suficientes plazas, se utilizan criterios como la proximidad del domicilio familiar al centro escolar, renta familiar, hermanos matriculados en el centro, familia numerosa y certificados de discapacidad o enfermedad.

Las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que las que están en un nivel bajo de las preferencias de los padres, que reúnen al alumnado socio-económicamente más vulnerable o minoritario, mantienen un alto número de plazas vacantes. Estas escuelas se van ocupando posteriormente con los alumnos que no han sido admitidos en las que cuentan con una gran demanda y con estudiantes que se han incorporado al centro una vez iniciado el curso escolar, como frecuentemente ocurre con el alumnado extranjero. Este hecho puede llevar a estos centros a entrar en una espiral de declive (Alegre, 2008).

El criterio de plaza vacante también afecta al tipo de centros al que tiene acceso el alumnado extranjero. En el caso de los centros concertados, la admisión del alumnado se hace en el segundo ciclo de la Educación Infantil, y el acceso a la Educación Primaria Obligatoria se nutre del alumnado ya matriculado en la etapa anterior. Por ello, las incorporaciones tardías y las de aquellos alumnos que acceden por primera vez al sistema educativo en Primaria, se efectúa en centros públicos (Alcalde, 2008).

Según el Informe PISA 2012, las puntuaciones medias de los alumnos escolarizados en centros privados son superiores a los centros públicos (39 puntos en matemáticas, 36 en lectura y 34 en ciencias), aunque estas diferencias varían en función de las comunidades autónomas, siendo Cantabria la que tiene menos diferencia (6 en matemáticas, 17 en lectura y 4 en ciencias) y Extremadura la que tiene más (48 en matemáticas, 50 en lectura y 46 en ciencias) (OCDE, 2013).

Entre las medidas que se han llevado a cabo para redistribuir más equitativamente al alumnado en las diferentes comunidades autónomas podemos señalar: a) la reserva de plazas en los centros escolares para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que puede oscilar entre 2 y 8 plazas por centro, y extensible únicamente al periodo de prescripción o a todo el curso escolar; y b) la reducción de los ratios de alumnado en el periodo de matriculación, que consiste en obligar a las escuelas de una zona o municipio a reducir la ratio mínima, en una o dos plazas, de alumnos que puedan aceptar durante el periodo ordinario de preinscripción y matriculación; dichas plazas permanecen como vacantes una vez finalizado este periodo y pueden ser ocupadas por quienes se incorporen tardíamente al curso escolar (Alegre, 2008).

La política de zonificación escolar, es decir, la delimitación de las zonas de proximidad o influencia de cada escuela, también es un elemento fundamental en la distribución del alumnado. La zonificación marca la distribución escolar de los estudiantes, no sólo en el caso de los inmigrantes, y limita la capacidad de elección de las familias, que está sometida a criterios de planificación educativa y a programas de compensación educativa (Alegre, 2008; García *et al.*, 2008). Entre las medidas que se han llevado a cabo en algunas comunidades autónomas (por ejemplo, Cataluña y Castilla la Mancha) realizadas por las oficinas municipales de escolarización para la redistribución del alumnado referentes a la zonificación escolar podemos señalar: a) una única área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos de la ciudad (todas las zonas de la ciudad tienen la misma puntuación); b) establecimiento de un área de influen-

cia para cada centro público (incluyendo zonas urbanas heterogéneas) y una zonificación alternativa para las privadas-concertadas; y c) planificación de áreas de influencia con más de un centro público y con una zonificación alternativa para las escuelas concertadas, que puede producir la huida a la red escolar pública (Alegre *et al.*, 2008).

Existe un riesgo evidente de crear una dualidad del sistema educativo obligatorio: red pública (gran cantidad de alumnado extranjero) y red privada o concertada (ausencia o poca presencia de alumnos extranjeros); asimismo, se observa la concentración espacial del alumnado inmigrante en determinados barrios y la huida de los autóctonos a escuelas sin inmigrantes (García *et al.*, 2008; Rahona y Morales, 2013). Los españoles de origen suelen huir de los espacios, tanto residenciales como escolares, en los que se perciben tasas elevadas de determinadas clases sociales e inmigrantes; del mismo modo, los inmigrantes recién llegados suelen agruparse con los de su mismo grupo de origen (Santos *et al.*, 2011; Rahona y Morales, 2013).

Muchas familias de inmigrantes prefieren escolarizar a sus hijos en centros públicos, debido a la gratuidad de los mismos, ya que en los privados concertados, aun siendo gratuitos, «se ven presionados» a hacer otras aportaciones económicas. Normalmente son de titularidad religiosa, lo que representa una barrera para las familias musulmanas (Rahona y Morales, 2013).

La composición étnica de la escuela se ha convertido en un nuevo y poderoso indicador de la calidad académica y del clima social de los centros educativos, considerando al alumnado inmigrante como un grupo que degrada la escuela, asociada al conflicto y a la violencia (García *et al.*, 2008); también, los padres nativos perciben un mayor deterioro de la calidad de la educación en los centros donde se escolarizan alumnos inmigrantes. De hecho, según resultados del Informe PISA 2012, las comunidades con mayor número de alumnado inmigrante han obtenido peores resultados (OCDE, 2013).

### 3.2. SOBRE LA IGUALDAD DE TRATO

La normativa educativa, tanto estatal como autonómica, contempla las medidas de atención al

alumnado inmigrante dentro de las de atención a la diversidad, y en concreto, es un apartado más de las referentes al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo. Al mismo tiempo, se contempla al alumnado inmigrante como uno de los colectivos susceptibles de la educación compensatoria. A nivel nacional, esta trayectoria empieza con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE), y continúa con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (González *et al.*, 2009). En el marco legislativo estatal podemos señalar tres etapas a partir de la LOGSE: la primera representa la institucionalización de la diversidad, la segunda asume modelos educativos compensatorios en el tratamiento de la emigración, y la tercera plantea una interpretación más amplia e igualitaria del derecho a la educación (Espejo, 2008).

Sin embargo, el desarrollo normativo en las comunidades autónomas con una política educativa descentralizada, al haber terminado el proceso de transferencia de las competencias educativas, se caracteriza por una gran heterogeneidad y diversidad en la naturaleza y rango de la normativa (leyes, planes generales, decretos, resoluciones, instrucciones o simplemente circulares). La legislación autonómica alcanza la máxima producción en 2005-06, años de un gran repunte del alumnado inmigrante en las aulas. También hay diferencias en el grado de autonomía que se da a los centros para gestionar y desarrollar las medidas, y entre las comunidades autónomas en las que coexiste más de una lengua (Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares) y el resto de comunidades. En las comunidades bilingües las propuestas son más prolijas, heterogéneas y recientes (Espejo, 2008; Arroyo y Torrego, 2012).

Entre las medidas, podemos señalar: las adaptaciones curriculares; la diversificación curricular en secundaria; la escolarización en un nivel educativo por debajo del que le corresponde a su edad; las agrupaciones flexibles dentro del aula (agrupación de alumnos según nivel y adaptación al contenido

escolar); actuaciones fuera del aula para refuerzo curricular, a través de programas de compensación educativa o educación especial, y para el aprendizaje lingüístico, donde se aprende la lengua vehicular de la enseñanza; y los PCPI para los que no han obtenido el título correspondiente de la Educación Secundaria Obligatoria. La atención individualizada no suele hacerse en las aulas con un grupo numeroso de alumnado extranjero y predomina la atención grupal (Alcalde, 2008; Guzmán *et al.*, 2011; Rahona y Morales, 2013).

Entre las medidas organizativas específicas para el alumnado extranjero que han adoptado los centros docentes, podemos señalar las aulas de refuerzo curricular y lingüístico, el tutor de acogida/coordinador de interculturalidad y los equipos externos al centro (Grañeras *et al.*, 2007).

Las aulas de refuerzo curricular y lingüístico fuera del aula ordinaria han adoptado distintas denominaciones según la comunidad autónoma: aulas temporales de adaptación lingüística (Andalucía), aulas de español para emigrantes (Aragón), equipos de atención lingüística (Castilla La Mancha), aulas de adaptación lingüística y social (Castilla y León), talleres de lengua y talleres de aprendizajes instrumentales básicos (Cataluña), aulas enlace (Comunidad de Madrid), aulas temporales de adaptación lingüística (Extremadura), aulas temporales de adaptación lingüística (Islas Baleares), aulas de acogida (Murcia), y aulas zonales (País Vasco) (Grañeras *et al.*, 2007; Sánchez y García, 2011; Rahona y Morales, 2013).

En las comunidades autónomas bilingües, se observan dos tendencias en el aprendizaje de las lenguas cooficiales: las que utilizan la lengua autonómica como lengua de acogida para la integración de los alumnos extranjeros (por ejemplo, Cataluña), y las que tienen como objetivo que estos logren la capacitación real (oral y escrita) de las dos lenguas (por ejemplo, Comunidad Valenciana) (Grañeras *et al.*, 2007).

En algunos casos, se ha intentado también facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen, siendo los programas más vertebrados los de lengua y cultura portuguesa y marroquí. La existencia, per-

manencia y financiación (profesorado y recursos educativos) de estos programas dependen de los países de origen y de sus relaciones diplomáticas con España. Estas clases se imparten fuera del horario escolar y, en un principio, fueron diseñadas para favorecer el retorno, aunque actualmente se utilizan para favorecer el aprendizaje de la lengua vehicular. Muchos de estos programas han fracasado, o han tenido poco éxito (Arjona *et al.*, 2014; Rahona y Morales, 2013).

La figura del tutor de acogida o coordinador de interculturalidad se va implantando fundamentalmente en los centros donde hay una gran cantidad de alumnado extranjero. Sus funciones prioritarias son la acogida de los estudiantes y la colaboración con el profesor tutor en el diseño de las medidas idóneas para cada alumno, la coordinación de las evaluaciones iniciales, y la colaboración en la confección de las adaptaciones curriculares, seguimiento de las medidas de refuerzo curricular y lingüístico, y asesoramiento al profesorado (Grañeras *et al.*, 2007).

Cuando no hay suficientes alumnos para tener un profesor especializado, la atención se suele hacer por equipos externos de apoyo a los centros, compuestos por profesorado de Educación Primaria con experiencia en atención a inmigrantes, un orientador y varios mediadores sociales. Su función es facilitar la adquisición de las competencias lingüísticas por el alumnado inmigrante, colaborar con el profesorado en los programas de acogida para favorecer el desarrollo socioafectivo, y asesorar al profesorado sobre recursos educativos. Algunas comunidades también ofrecen servicios de traducción e interpretación, para favorecer la comunicación entre el profesorado y las familias que desconozcan el español y la participación de éstas en el contexto escolar (Grañeras *et al.*, 2007; Rahona y Morales, 2013).

Respecto a las actuaciones fuera del aula ordinaria existen opiniones diversas: los que la consideran una medida segregadora que no favorece la integración del alumnado inmigrante, produciendo el aislamiento de éste respecto del autóctono; los que cuestionan el tiempo de permanencia en estas aulas respecto a las aulas de referencia o norma-

lizadas, y propugnan que salgan el menor tiempo posible de las aulas ordinarias; y los que las consideran una medida adecuada por el desconocimiento del alumnado inmigrante de la lengua vehicular de la escuela (García *et al.*, 2008). Aunque tienen aspectos positivos al permitir que el alumnado se vincule a las dinámicas del centro, que las familias tengan un interlocutor estable (tutores de acogida, coordinadores pedagógicos), que su estructura y horarios sean flexibles, y que los docentes se intercambien información y material didáctico, existe el peligro de que éstas se conviertan en pequeños guetos dentro de los centros escolares y de que se deriven a ellas alumnos que, por razones diversas, compliquen el normal funcionamiento de las clases ordinarias (Alegre, 2008).

La mayoría de los centros educativos, además de las medidas reguladas por la normativa y fijadas por la administración educativa, ponen en marcha medidas complementarias como: determinar el nivel educativo de los alumnos y seleccionar el grupo y el curso de acceso; informar a las familias extranjeras; diseñar y poner en marcha un plan de acogida del centro (Alcalde, 2008); favorecer un clima de convivencia en las aulas; y fomentar la participación de los padres en los centros escolares (Arjona *et al.*, 2014).

El plan de acogida es una medida que se ha generalizado, y se ha desarrollado al amparo de los programas de educación intercultural o de convivencia escolar. Poco a poco han evolucionado hacia sistemas de acogida más exhaustivos en sus orientaciones y estrategias más eficaces. Entre las actuaciones, cabe destacar: entrevista con la familia, presentación del tutor, enseñar la escuela a la familia, diseñar un protocolo de bienvenida, adscribir al alumno (según nivel académico y lingüístico) al curso correspondiente, adaptar el currículo, realizar estrategias de introducción en el aula, asignar profesores de refuerzo, y evitar la concentración de alumnado inmigrante en determinadas aulas (Palàudarias y Garreta, 2008).

Durante décadas, las políticas institucionales han partido de iniciativas asimilacionistas y la compensación educativa ha sido el recurso educativo más utilizado para lograr la inclusión escolar de

los inmigrantes. No es de extrañar por tanto que los inmigrantes hayan sido atendidos por los maestros de educación compensatoria y por los de educación especial (Guzmán *et al.*, 2011).

Así, los modelos más frecuentemente utilizados en España para explicar las diferencias-desigualdades educativas del alumnado emigrante se basan fundamentalmente en: a) asociar la emigración a la pobreza, marginación e inadaptación, proponiendo la dotación de becas y ayudas; b) pensar que los inmigrantes son inadaptados culturales, resaltando la distancia existente entre conocimiento escolar y el entorno familiar de los grupos minoritarios, y proponiendo que los programas de actuación educativa sean similares a la de los alumnos con necesidades educativas especiales; y c) considerar a los inmigrantes como un grupo socioeconómico marginal, proponiendo medidas de compensación educativa como agrupaciones por niveles de capacidad, refuerzo selectivo, tutoría personalizada, apoyo complementario, clases de recuperación y especialistas (Alcalde, 2008).

Aunque estos datos son ciertos a nivel global, los profesores identifican y valoran la diversidad cultural de los alumnos de tres formas diferentes: apreciación, depreciación e indiferencia.

Los centros escolares suelen apreciar al alumnado extranjero cuando no se convierte en un problema educativo para el centro y cuando su cultura se considera valiosa para la escuela. La apreciación suele derivar en actuaciones educativas normalizadas, en actividades complementarias que inciden en los aspectos folklóricos de las culturas de origen, o en actividades dirigidas a incluir en las actividades del aula la cultura cotidiana de los niños y de sus familias. La apreciación suele también asociarse a una baja densidad del alumnado extranjero en los centros o a centros pequeños, y favorece la adopción de medidas normalizadas en el aula y la participación de las familias (Alcalde, 2009).

La depreciación tiene lugar cuando las costumbres y valores de los alumnos se perciben como lejanas a la cultura mayoritaria. En estas situaciones, preocupa la convivencia entre los estudiantes y predomina la acción normalizadora y homogeneizadora. Se considera la lengua como un déficit y se de-

sarrollan actuaciones lingüísticas. La depreciación se asocia a una baja participación de las familias (los profesores sólo suelen dar información a los padres de becas y ayudas) y al desarrollo de procesos de acogida. Las acciones educativas suelen ser compensadoras: actuaciones fuera del aula, agrupaciones flexibles en el aula... (Alcalde, 2009).

Cuando hay indiferencia, la diversidad educativa tiende a no ser visible si el alumnado no plantea ningún tipo de problemática para el centro o su cultura no aporta ningún valor a la escuela. En este caso, las acciones orientadas al extranjero son nulas, predominando las acciones normalizadoras y homogeneizadora (Alcalde, 2009).

### 3.3. RESULTADOS ACADÉMICOS

Gran parte del alumnado extranjero se incorpora al sistema educativo español desde posiciones lingüísticas, cognitivas, sociales y familiares de desventaja, y por lo tanto tiene dificultades para afrontar su experiencia educativa con éxito (Alcalde, 2008; Alcalde, 2009). Pueden ignorar la lengua de la escuela, venir de países con niveles de escolarización bajos, y además de costumbres que pueden impedir la sinergia con la escuela (Carabaña, 2008). Entre las causas de estas desventajas los profesores señalan: el desconocimiento de las lenguas del centro, las distancias respecto al currículo escolar, el déficit de material educativo adecuado, la falta de formación del profesorado y las dificultades de relacionarse con las familias (Alcalde, 2008). Podemos clasificar estas variables en: a) las vinculadas a las circunstancias personales del alumnado y a su entorno social y familiar: situación socio-económica, nivel educativo de la familia, edad del alumno, sexo, nacionalidad, si son inmigrantes de primera generación o segunda, curso en el que están matriculados, desconocimiento de la lengua o incorporación tardía a la escuela, la falta de interés y motivación por el trabajo escolar, la visión negativa de la escuela, la autopercepción de incompetencia, comportamientos disruptivos, dificultades de comunicación, problemas socio-afectivos, y la falta de percepción de la utilidad de la educación en el futuro; y b) las vinculadas

al entorno escolar y social al que se incorpora el alumnado inmigrante: medidas de atención a la diversidad, políticas de acogida y escolarización, clima escolar, estructuras de comprensividad del sistema educativo, los conflictos de integración en el grupo-clase, el absentismo escolar y abandono prematuro de la escolarización (Alcalde, 2008; Alcalde, 2009; Santos *et al.*, 2011; García-García *et al.*, 2012; Rahona y Morales, 2013).

En las puntuaciones del Informe PISA 2012, como ocurre con los anteriores, los alumnos inmigrantes tienen resultados escolares inferiores a los autóctonos, en un porcentaje superior al de los países de la OCDE (OCDE, 2013).

Existe una gran presencia de alumnado inmigrante en los niveles de escolarización obligatoria, sobre todo en Primaria, un abandono mayor que los autóctonos en Secundaria, y un descenso considerable de alumnado en los niveles no obligatorios (Educación Infantil, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad) (Carabaña, 2008). Asimismo, en algunos grupos de emigrantes existe un alto índice de absentismo escolar, y uno bajo de alumnado por escolarizar (Arjona *et al.*, 2014).

Los resultados obtenidos en el sistema educativo pueden provocar una «juventud diferenciada» de la autóctona. Así, la transición al mundo del trabajo de los jóvenes inmigrantes se caracteriza por: vivir exclusivamente de sus ingresos en un porcentaje superior a los autóctonos; tener trabajos esporádicos, los que tienen recursos propios; recibir los ingresos de sus parejas más que de sus familias en los que no tienen ingresos propios; y obtener ingresos netos inferiores a los autóctonos. Los inmigrantes suelen tener mayor autonomía económica, se incorporan antes al mundo del trabajo (siendo los latinoamericanos los que más pronto se incorporan) y se independizan antes de la familia (Carrasco y Riesco, 2008).

La incorporación al mercado de trabajo es el objetivo primordial de la apuesta migratoria y de sus expectativas, quedando muy desplazada la formación. Prolongar la educación más allá del periodo obligatorio supone un gran esfuerzo para las familias inmigrantes y es percibida como un obstáculo para la realización del proyecto migratorio tanto familiar como propio. Por otra parte, los jóvenes

inmigrantes planifican menos el futuro y viven en un presente continuo, en el que las posibilidades de elección son menores y su disponibilidad para el empleo es mayor; por ello son más proclives a ocupar trabajos menos cualificados y con peores condiciones, y a perpetuarse en este tipo de trabajos, en los que la movilidad laboral es mínima (Carrasco y Riesco, 2008; Arjona *et al.*, 2014).

La menor duración de los tiempos de aprendizaje, el abandono escolar temprano, con fuertes componentes de sacrificio y responsabilidad, y los itinerarios formativos elegidos (profesiones manuales) son las causas de las características de la transición profesional de estos jóvenes (Carrasco y Riesco, 2008).

#### 3.4. LA INCLUSIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO INMIGRANTE

El modo en que el alumnado inmigrante se integra en los centros educativos repercute en su aprendizaje, en la comunicación con los compañeros, y en su desarrollo personal y social. La forma de relacionarse entre los distintos grupos étnicos de inmigrantes y el autóctono, y sus prejuicios étnicos raciales, indican que la escuela no es una institución igualitaria e integradora.

Existen pocos trabajos acerca de la estructura de las redes de amistad entre el alumnado inmigrante y el autóctono; de si éstas son endogámicas o exogámicas, y contribuyen a la inclusión o exclusión; y acerca del desarrollo evolutivo de los prejuicios étnicos raciales. Estas investigaciones nos permiten analizar en qué medida y en qué casos los factores étnicos o raciales regulan el contacto intercultural en la escuela, y cómo se desarrollan estereotipos negativos en el alumnado (Enesco *et al.*, 2009; Fernández y Terren, 2008).

La tesis predominante de los primeros estudios de la sociología y la psicología social afirmaba que el contacto entre alumnado de diferentes culturas, propiciado por la escuela, tendría efectos sociales inclusivos («hipótesis del contacto»). ¿Realmente la mera coexistencia es suficiente para que se produzca la inclusión? ¿O más bien favorece la afinidad intragrupal, los contactos endogámicos y los estereotipos étnicos? (Fernández *et al.*, 2008).

Los estudios realizados por Fernández *et al.* (2008) sobre las relaciones entre el alumnado autóctono y el emigrante, a través del análisis sociométrico de redes, nos dan información sobre: la cantidad de relaciones de rechazo o aceptación; la cercanía/lejanía respecto a los pares en la red; el cierre (endogamia) o apertura (exogamia) entre los grupos; y los roles de intermediación (guardián o representante) que facilitan o entorpecen las relaciones entre los grupos.

Los resultados de esta investigación muestran cómo estos tipos de alumnado tienen recursos relacionales distintos, con posiciones sociométricas y patrones de endogamia/exogamia diferentes, y con una permeabilidad más activa en el caso de los hijos de inmigrantes (Fernández y Terren, 2008).

Respecto a la popularidad, la del alumnado autóctono es superior tanto en las relaciones lúdicas como de trabajo. Los magrebíes-africanos obtienen las puntuaciones medias más bajas y hay diferencias significativas a nivel lúdico y de trabajo con los españoles (son los menos populares); los europeos del este, presentan diferencias significativas sólo en las relaciones de trabajo, pero no en las lúdicas; mientras que los latinoamericanos no presentan diferencias significativas con el alumnado autóctono. Estos grupos aumentan su status sociométrico en la medida que el porcentaje de inmigrantes aumenta en el aula (Fernández *et al.*, 2008).

El alumnado autóctono tiende a privilegiar las relaciones endogámicas frente a las exogámicas. Aunque los valores de endogamia/exogamia presentan distribuciones similares para el trabajo y lo lúdico, parece que existe una cierta tendencia a la apertura en las actividades lúdicas. Sin embargo, el alumnado extranjero prefiere las relaciones exogámicas a las endogámicas. Éstas dependen también del porcentaje de alumnado extranjero que hay en el aula: donde hay mayor número de inmigrantes la tendencia a la exogamia es menor que en aquellas donde su número es relativamente bajo. El grupo más endogámico es el magrebí (no comparte idioma, ni identidad cultural con los europeos), mientras que el latinoamericano y europeo tienen una mayor tendencia a la exogamia (Fernández *et al.*, 2008). El alumnado extranjero es el que desempeña

ña el rol de representante de forma más activa que el autóctono. Es un rol puente entre los miembros de su grupo y los miembros del grupo de nativos (Fernández *et al.*, 2008).

De este trabajo se deduce que hay una menor inclusión del alumnado extranjero en las aulas, siendo los magrebíes y los africanos los menos integrados respecto a europeos (comunitarios y no comunitarios) o a los latinoamericanos. Existe mayor posibilidad de integración en las actividades de juego que en las de trabajo. Las dificultades en la integración se mantienen igual en todos los ciclos de la educación obligatoria (Primaria y Secundaria). La capacidad de establecer relaciones de amistad y cooperación en las aulas dependerá del número de integrantes de su mismo grupo étnico que se encuentre en ellas. Mayor número de inmigrantes en el aula puede ser perjudicial para la integración de nativos y de extranjeros, pero puede ser beneficioso para el bienestar y la autoestima de los inmigrantes, que podrán relacionarse mejor en el trabajo y en el juego. Ambos grupos se muestran permeables, pero los inmigrantes lo son de manera activa y los autóctonos de manera pasiva; el rol de representante es el que se produce más en los grupos inmigrantes (Fernández *et al.*, 2008).

La investigación realizada por Enesco *et al.* (2009) sobre los prejuicios étnico raciales de niños/as latinoamericanos/as que viven en España, nos muestra que éstos conocen y comparten los estereotipos negativos que suelen atribuirse a su grupo y minusvaloran su identidad, lo que les hace especialmente vulnerables como minoría desfavorecida. Sin embargo, gran parte del alumnado de esta minoría parece desarrollar un sentido más positivo de su identidad étnica y una perspectiva menos rígida de los estereotipos atribuidos al grupo propio y a los ajenos a partir de los 10-11 años. La aparición de contraestereotipos es el primer síntoma de esta transformación; y más adelante, serán la capacidad de reflexionar sobre los estereotipos, distinguir entre éstos y las propias creencias, y pensar en las consecuencias del prejuicio en la exclusión social, aunque estos valores se circunscriben a las relaciones interpersonales y aún no han adquirido peso de principios impersonales. Tenemos pocos estudios sobre la

evolución de los prejuicios étnico-raciales en adolescentes y jóvenes en España, en comparación con la de niños en edades anteriores (Enesco *et al.*, 2009).

En pocos años, los niños españoles han pasado de tener un escaso conocimiento acerca de otros pueblos a tener cada vez más información y experiencia directa con gentes de otros países y culturas. De ahí la importancia de estudiar la evolución de las actitudes y creencias respecto a los miembros de otras culturas y de hacerlo tanto en niños autóctonos como en los diferentes grupos de inmigrantes (Enesco *et al.*, 2009).

Aunque los conflictos interétnicos suelen ser relativamente ocasionales, en los últimos años se percibe un incremento de la violencia escolar en los centros educativos donde el porcentaje de inmigración es alto (García-García *et al.*, 2012), y un creciente malestar entre los docentes españoles que deben integrar a niños de distintas procedencias en breves plazos de tiempo y con muy pocos recursos. El nivel de prejuicio étnico de los niños españoles es mayor en los centros heterogéneos que en los homogéneos, lo cual parece indicar que el contacto interétnico en las escuelas no está teniendo los resultados deseables, y que la integración de los niños inmigrantes en la población española está haciéndose con importantes desajustes emocionales en este tipo de población (Enesco *et al.*, 2009).

### 3.5. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En las políticas educativas europeas, se da importancia no solamente a la consecución de la equidad educativa, sino también a la participación activa de todos sus miembros en la sociedad. La legislación española asume como principio la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para proporcionar una educación de calidad. Se trata de hacer responsables del éxito escolar del alumnado a todos los miembros de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, se considera la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los valores y principios de la Constitución. Las Administraciones deben fomentar el ejercicio efec-

tivo de la participación en los centros docentes por los diferentes estamentos: alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios. Para lograr una sociedad cohesionada e integrada no es suficiente la igualdad de derechos y obligaciones, sino que debe ser posible la participación activa en la configuración de la sociedad. Este principio implica avanzar en el reconocimiento a la población inmigrada de plenos derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política (Santos y Lorenzo, 2009).

La inclusión escolar y social del alumnado inmigrante está mediada por la efectividad de la relación y participación de la familia en la escuela. Se trata no sólo de implicar a las familias en el seguimiento de las tareas y progresos escolares, sino que lleguen a sentir el centro educativo como propio y se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Santos y Lorenzo, 2009). La colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad, es una de las claves para la mejora del rendimiento académico del alumnado y del absentismo escolar, y para la prevención de los problemas conductuales en el aula (Fernández y Terrén, 2008).

La participación de los padres en los centros escolares en España se realiza a través de las AMPA (asociaciones de madres y padres de alumnos) y sus representantes forman parte del Consejo Escolar. En general, la participación de los padres en estas asociaciones no es homogénea: en la Educación Infantil y primeros ciclos de la Educación Primaria Obligatoria se tiende a participar más, y va disminuyendo a medida que los niños crecen y el contacto con el resto del grupo y con el centro escolar es menos frecuente. También hay menos participación de los padres en Educación Secundaria Obligatoria. La participación también depende de las dinámicas de cada centro y del entorno.

Aunque las familias autóctonas participan más en comparación con las de los inmigrantes, no todas lo hacen en el mismo grado y modo. En algunos estudios se diferencian tres grupos de padres: el primero, integrado por familias autóctonas que se caracterizan por participar con mayor intensidad en las reuniones de padres, en las actividades extraescolares, en el AMPA, en las escuelas de padres y

en las tutorías; el segundo, compuesto por familias extranjeras que se mantiene en niveles medios de participación; y el tercero, integrado por familias inmigrantes y españolas, que participan muy poco (Lozano *et al.*, 2013).

En algunos centros donde hay una elevada concentración de inmigrantes, la participación y la colaboración con la familia es inexistente o muy poca. No suelen utilizar ninguna de las vías institucionales de participación y de toma de decisiones (asociaciones de madres y padres, y Consejo Escolar) (Lozano *et al.*, 2013). En algunos centros, los directores presionan para que los padres participen, y en otros, el AMPA ni se plantea acercarse a ellos para que se hagan socios (Garreta, 2008).

Entre las causas que dificultan la comunicación y la participación de la familia en la escuela podemos señalar: a) las barreras lingüísticas (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua y dificultad para tener en las escuelas servicios de traducción): en este caso la comunicación se centra en la transmisión de información sobre reglamentos, calificaciones, problemas de comportamiento, becas o ayudas; b) barreras socioeconómicas: condiciones de vida precarias, horarios de trabajo no compatibles con la escuela, nivel educativo insuficiente para ayudar a los hijos y escasa motivación para participar en la escuela al no ser su prioridad; c) barreras culturales: diferencias entre los dos sistemas educativos (métodos educativos, valores, personal, horarios, evaluación...) y entre los dos sistemas de valores (tipos de familia, autoridad, disciplina...); y d) barreras institucionales: dificultad para percibir al profesorado como personas competentes, para considerar la escuela como un lugar accesible y para comunicarse con los profesores (Garreta, 2008; Garreta, 2009; Santos y Lorenzo, 2009).

La participación también depende de cómo consideren los docentes las culturas de origen de las familias: si son apreciadas, hay una gran participación de los padres en la escuela; si son deprecadas, la participación y la relación son menores y se ciñen a cuestiones formales; y si son indiferentes, no existe apenas la participación (Alcalde, 2009).

Asimismo, la participación también está relacionada con la procedencia de los inmigrantes: así, los

hispanos participan más en las escuelas que los de origen africano pero menos que los europeos, que son los más participativos. Las madres latinoamericanas son las que más se implican, mientras que en la población magrebí son los padres. Las madres magrebíes tienen un nivel de estudios inferior, no trabajan y no comprenden el castellano o la otra lengua cooficial. Las familias de inmigrantes suelen relacionarse más con los profesores y con los directores del centro escolar, y menos en las asociaciones de padres (Garreta, 2009; Santos *et al.*, 2011).

Las asociaciones de inmigrantes pueden tener un papel importante para impulsar la participación familiar en los centros docentes. Pueden actuar como mediadores interculturales, favorecer el acercamiento de las familias a la escuela, subsanar la barrera idiomática, realizar actividades que fomenten la convivencia cultural y la sensibilización de las familias autóctonas, afianzar las señas identitarias de los nuevos escolares, y fortalecer a los jóvenes escolar y socialmente. Una de las razones que esgrimen las asociaciones de inmigrantes para participar en los centros es la desmotivación del profesorado, el desconocimiento de las diferentes culturas, y la carencia de actividades que potencien la multiculturalidad (Soriano-Ayala y González-Jiménez, 2010).

#### 4. CONCLUSIONES

El sistema educativo español ha realizado en los últimos años un gran esfuerzo presupuestario para poder atender el aumento de la población escolar (fundamentalmente de alumnado extranjero) y garantizar una educación gratuita en los niveles de escolarización obligatoria (6-16 años). En algunas comunidades autónomas el esfuerzo ha sido mayor ya que la población inmigrante ha tenido una distribución asimétrica en todo el territorio nacional.

Del mismo modo, se ha desarrollado una gran actividad normativa estatal y autonómica para poder dar una respuesta educativa a la diversidad cultural de los nuevos alumnos. Las medidas han ido encaminadas a flexibilizar el currículo (adaptaciones curriculares y diversificación curricular) y la organización escolar (agrupaciones flexibles fuera y dentro del aula para atender el retraso es-

colar y para aprender la lengua o lenguas cooficiales de los centros educativos). Igualmente, se han implantado programas de acogida para favorecer la integración social del alumnado y de las familias. Esto ha supuesto la dotación de más recursos docentes y materiales a los centros educativos para poner en marcha las medidas adoptadas.

También los profesionales de la educación han hecho un enorme esfuerzo para trabajar en un sistema educativo completamente diferente al que estaban acostumbrados y para cuya complejidad no estaban preparados. Muchos de ellos hacen una labor encomiable, han sabido crear grupos de trabajo, diseñar materiales, mejorar sus metodologías y estrategias, han buscado fórmulas para comunicarse mejor con sus alumnos y de entender su diversidad cultural haciendo una verdadera labor de innovación pedagógica; también han colaborado con los servicios sociales municipales y han desarrollado una actuación social que va más allá de la escuela.

Este esfuerzo económico y de innovación educativa no se ha visto reforzado por los resultados obtenidos. En general, la educación en España ha sido objeto de fuertes debates y enfrentamientos entre las propuestas de los diferentes partidos, lo que ha provocado una gran inestabilidad en el marco normativo y legal (sucesión de promulgaciones y derogaciones de leyes de educación cuando ha subido otro partido al poder). No ha habido un pacto de Estado entre todas las fuerzas políticas en materia educativa, lo que ha producido inestabilidad en el sistema educativo e inseguridad en los profesionales de la educación. Si a esto añadimos la asunción por las distintas comunidades autónomas (17 comunidades y dos ciudades autónomas –Melilla y Ceuta–) de las competencias en materia de educación, la heterogeneidad en la normativa y las actuaciones educativas, aún teniendo un marco general homogéneo, puede ser enorme, incluyendo las referentes al alumnado extranjero.

Asimismo, algunas comunidades autónomas (Cataluña y País Vasco) han utilizado la educación y la adopción de la lengua vehicular como una manera de agudizar las diferencias con el resto del país. De hecho, el aprendizaje del catalán o el vasco es una de las prioridades para el alumnado extranjero

en sus Planes de Educación Intercultural, incluso para aquellos extranjeros como los latinoamericanos que dominan la lengua oficial del Estado.

En medio de este debate educativo, al servicio de intereses partidistas o de algunos territorios, se enmarca el del alumnado inmigrante español. Así, comprobamos que en el ámbito de su educación se están produciendo diversas tendencias que pueden ser conflictivas:

- a. Las notables diferencias de escolarización de los inmigrantes según el tipo de centro donde se haya escolarizado, incrementa el clásico debate entre los partidos políticos de diferentes ideologías sobre la escuela pública o la escuela privada concertada, y, en algunos casos, es causa de un cierto desprestigio de la escuela pública entre los padres españoles.
- b. Las medidas compensatorias, de refuerzo o específicas, que se están adoptando en los centros docentes pueden convertirse en medidas segregadoras dentro de los centros educativos, concentrando al alumnado inmigrante en clases o grupos separados y dejando la educación de estos alumnos en manos de los especialistas (profesores de compensatoria o de educación especial).
- c. Los malos resultados académicos del alumnado extranjero que se constatan en el Informe PISA 2012 plantean la duda de si el gran esfuerzo que se ha hecho en financiación y renovación de la organización del sistema educativo está dando frutos y puede reafirmar las tendencias señaladas antes. El abandono escolar después de la enseñanza obligatoria y la escasa presencia del alumnado extranjero en los niveles de enseñanza postobligatoria pueden por igual favorecer el trabajo inestable y de baja cualificación, y por tanto la difícil inserción de la población inmigrante en la sociedad española.
- d. Los problemas de interrelación en los centros escolares del alumnado inmigrante con el autóctono y la escasa participación de los padres en la escuela pueden dificultar la inclusión social de la población inmigrante y favorecer los conflictos sociales.

Consideramos que el análisis realizado en este artículo puede contribuir a detectar las fortalezas y debilidades del sistema educativo español y rediseñar políticas y prácticas educativas más equitativas e inclusivas.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE, Rosalina (2008), «Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ALCALDE, Rosalina (2009), «La diversidad que importa: la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de primaria de Cataluña y las Islas Baleares», en *Educación y Diversidad*, núm. 3, Zaragoza: Universidad de Zaragoza (Grupo EDI).
- ALEGRE, Miguel Ángel (2008), «Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ALEGRE, Miguel Ángel *et al.* (2008), «Procesos de segregación y polarización escolar. La incidencia de las políticas de zonificación escolar», en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, año 12, núm. 2, Granada: Universidad de Granada (Grupo FORCE).
- ARJONA, Ángeles *et al.* (2014), «Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis», en *Gazeta Antropológica*, año 30, núm. 2, Granada: Universidad de Granada.
- ARROYO, María José y Luis TORREGO (2012), «Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, año 15, núm. 3, Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- CARABAÑA, Julio (2008), «El impacto de la inmigración en el sistema educativo español», en *ARI*, núm. 63, Madrid: Real Instituto Elcano.

- CARRASCO, Concepción y Alberto RIESCO (2008), «Escuela, consumo y mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ENESCO, Ileana *et al.* (2009), «El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros», en *Cultura y Educación*, 2009, año 21, núm. 4, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ESPEJO, Belén (2008), «El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales», en *Revista de Educación Comparada*, núm. 14, Madrid: Universidad Nacional a Distancia (UNED) y Sociedad Española de Educación Comparada.
- FERNÁNDEZ, Mariano *et al.* (2008), «¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERNÁNDEZ, Mariano y Eduardo TERRÉN (2008), «Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA, Francisco Javier *et al.* (2008), «Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA-GARCÍA, Mercedes *et al.* (2012), «Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva», en *Revista de Educación*, núm. 358, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARRETA, Jordi (2008), «Escuela y familia de origen inmigrante y participación», en *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARRETA, Jordi (2009), «Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas», en *Revista Complutense de Educación*, año 20, núm. 2, Madrid: Universidad Complutense.
- GONZÁLEZ *et al.* (2009), «Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración», en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, año 13, núm. 3, Granada: Universidad de Granada (Grupo FORCE).
- GRAÑERAS, Montserrat *et al.* (2007), «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas», en *Revista de Educación*, año 343, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GUZMÁN, Remedios *et al.* (2011), «Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural», en *Revista de Educación*, núm. 355, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Referencia: BOE-A-1990-24172.
- LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 10, de 12 de enero de 2000. Referencia: BOE-A-2000-544.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. Referencia: BOE-A-2002-25037.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899.
- LEY ORGÁNICA 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 12 de diciembre de 2009. Referencia: BOE-A-2009-19949.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12886.

- LOZANO, Josefina *et al.* (2013), «Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia», en *Educación XXI*, año 16, núm. 1, Madrid: Universidad Nacional a Distancia (UNED).
- OCDE (2013), *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y contextos*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PALUDÀRIAS, Josep Miquel y Jordi GARRETA (2008), «La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado de la situación en Cataluña», en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 14, Madrid: Universidad Nacional a distancia (UNED) y Sociedad Española de Educación Comparada.
- RAHONA, Marta y Susana MORALES (2013), *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*, Madrid: Organización de la Estados Iberoamericanos y Fundación Alternativas.
- SÁNCHEZ, Primitivo y Raúl GARCÍA (2011), «Organización de las aulas enlace en la Comunidad de Madrid», en *Cultura y Educación*, año 23, núm. 1, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SANTOS, Miguel Ángel *et al.* (2011), «Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias», en *Revista de Investigación Educativa RIE*, año 29, núm. 1, Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- SANTOS, Miguel Ángel y María del Mar LORENZO (2009), «La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia», en *Revista de Educación*, núm. 350, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SORIANO-AYALA, Encarnación y Antonio GONZÁLEZ-JIMÉNEZ (2010), «El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales», en *RELIEVE*, año 16, núm. 1, Valencia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).