

Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español

Noemí MARTÍN CASABONA
Rosa LARENA FERNÁNDEZ
Eduard MONDÉJAR

Correspondencia

Noemí Martín Casabona
Universitat Rovira i Virgili
Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicología
Ctra. de Valls s/n - 43007 Campus
Sescelades (Tarragona)
Tel.: 977 55 87 38

Rosa Larena Fernández
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Educación de
Soria. Departamento de Pedagogía
Campus "Duques de Soria", 42004
(Soria)
Tel.: 975 12 92 02

Eduard Mondéjar
Universidad Nacional de Educación a
Distancia
Ciencias Sociales y Jurídicas, Grado en
Educación Social
UNED. Consorcio Centro Asociado de
la UNED de Terrassa.
Edificio Vapor Universitario. Calle
Colón, 114
Tel.: 93 396 80 59

E-mails:
noemi.martin@urv.cat
rlarena@pdg.uva.es
emondejar@barcelona.uned.es

Recibido: 20/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

El artículo presenta parte de los resultados del trabajo de campo realizado en la investigación del Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*; realizada por profesorado de siete universidades españolas. Se trata de cinco relatos comunicativos de vida a estudiantes de origen inmigrante que, a pesar de haberse escolarizado en el sistema educativo español en primaria o secundaria, han logrado cursar estudios superiores. Los relatos ofrecen datos sobre las prácticas educativas que han favorecido su itinerario educativo de éxito y los obstáculos superados.

PALABRAS CLAVE: Éxito escolar, inmigración, integración social.

Successful educational trajectories of immigrant students enrolled in the Spanish school system

ABSTRACT

The article presents some of the results obtained from the fieldwork of the research project *The improvement of living and learning in primary and secondary schools with immigrant students*,

funded under the National Plan I+D+I (2008-2011) conducted by researchers from seven Spanish universities. It includes five daily life narrations by immigrant origin students who, despite being enrolled in the Spanish education system in primary or secondary education, have been able to pursue higher education. The narrations provide data on educational practices that have favored their successful educational progress and also the obstacles they had to overcome.

KEY WORDS: School success, immigration, social integration.

Introducción

Los objetivos planteados por la Estrategia de Europa 2020 proponen la educación y la formación como estrategia para superar la situación de crisis actual. No obstante, la panorámica que ofrece el día a día de nuestros centros educativos y las elevadas tasas de fracaso escolar, que afectan en mayor medida al alumnado inmigrante, requieren plantearse la necesidad a la que alude la Comisión Europea (2006) de conocer las experiencias e investigaciones en educación y formación de calidad fundamentadas en los principios de eficiencia y equidad.

Un aspecto fundamental es reconocer el contexto en el que nos encontramos, caracterizado por una diversidad (de culturas, orígenes, creencias religiosas, etc.) que genera nuevas demandas y necesidades. Desde los centros educativos actuales, que se han creado y desarrollado en el marco de unas normas y valores que no reflejan ni responden a esta diversidad, debemos abordar los nuevos retos que se plantean si queremos ofrecer alternativas educativas de éxito para todo el alumnado (AUBERT, DUQUE, FISAS y VALLS, 2004).

Obviar estos cambios de la realidad nos ha conducido a resultados como los presentados en el informe PISA 2009 (OECD, 2010), donde se demuestra que el alumnado inmigrante cuenta con un mayor índice de fracaso escolar que el alumnado autóctono. Concretamente, en el caso de España, mientras el rendimiento del alumnado autóctono se sitúa en 488 puntos, el del alumnado inmigrante está en 432.

En algunos foros se utiliza esta realidad para culpar al alumnado inmigrante de los elevados índices de fracaso escolar que existen en España. Algunos estudios establecen en la esfera pública una relación entre el porcentaje de estudiantes extranjeros en el aula y los resultados académicos obtenidos en ésta; una relación que crece a medida que la proporción de alumnado extranjero también aumenta. Apuntan que un porcentaje de estudiantes extranjeros superior al 6% afecta negativamente al rendimiento académico (MORENO y GARCÍA, 2006).

Otros estudios como el realizado por el Defensor del Pueblo (2003) destacan que la opinión mayoritaria del profesorado de centros con más del 30% de alumnado inmigrante es que disminuye el prestigio del centro y que se aprecia una influencia negativa en el aprendizaje del resto de estudiantes.

No obstante, los resultados de informes de relevancia internacional, como el de PISA 2006, muestran que no existe una asociación positiva entre el número de alumnado inmigrante en un centro educativo y las diferencias entre el rendimiento de estudiantes nativos e inmigrantes (OECD, 2007). El mismo informe revela que la variación del rendimiento del alumnado puede deberse a diversas causas que tienen que ver con los factores propios de cada sistema educativo. Por tanto, el éxito educativo del alumnado inmigrante no depende de su presencia en menor o mayor medida en las escuelas, sino de las limitaciones o inadecuaciones del centro educativo para hacer frente a la diversidad y complejidad social (CASAS, 2003).

A pesar de ello, concebir que el alumnado inmigrante es menos capaz, que baja el nivel de nuestras aulas y que, por tanto, requiere un currículum inferior, ha sido la tónica en los centros educativos para justificar la segregación de estos chicos y chicas, y su derivación en aulas homogéneas, según nivel. En este sentido, se han alegado motivos como los que aporta Ausubel (1989) cuando defiende que no es necesario enseñar contenidos instrumentales complejos a este alumnado porque, además, hacerlo no sirve de nada. Estas ideas están en consonancia con las teorías reproduccionistas de autores como Baudelot y Establet (1976) o Bourdieu y Passeron (1977) cuando apuntan que la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y, por tanto, no es necesario cambiarlas.

Desde la perspectiva opuesta, Wells (2001) otorga a todos los niños y niñas una actitud generalizada para indagar en el conocimiento, desbancando, de esta forma, la idea de que un origen distinto al de la cultura dominante puede crear una disposición desfavorable para el aprendizaje. Por tanto, no se trata de una menor capacidad o menos interés por aprender lo que motiva el elevado índice de fracaso escolar. Más bien, se trata de las prácticas que se desarrollan en el día a día de los centros educativos (AUBERT, FLECHA, GARCIA, FLECHA y RACIONERO, 2008).

Es desde la voluntad de transformación, y a pesar de las prácticas educativas que han venido desarrollando los centros educativos de primaria y de secundaria con el alumnado inmigrante, que encontramos chicos y chicas con trayectorias de éxito que, siendo extranjeros y habiéndose escolarizado en el sistema educativo español, han logrado superar la educación secundaria obligatoria y se encuentran cursando estudios superiores. Se trata de trayectorias que responden a prácticas de éxito basadas en los conocimientos de la comunidad científica internacional,

que abogan por la igualdad de resultados, ya que contar con un origen distinto no debe suponer un límite para el acceso a una educación de calidad. Es más, cuando la diversidad es tratada de una forma igualitaria, contribuye, sin duda, al aumento del aprendizaje en la sociedad de la información (AUBERT et al., 2008).

En este artículo se presentan algunas de las prácticas extraídas del trabajo de campo realizado con alumnado de este perfil. En primer lugar, se indica la metodología utilizada en la realización del proyecto. A continuación, se hace una aproximación a la segunda generación. Un tercer apartado sitúa en la importancia y necesidad de basarse en prácticas educativas de éxito y no en otras que no pueden demostrar un impacto positivo y, por último y previo a las conclusiones, se abordan las actuaciones educativas que conforman trayectorias educativas de éxito.

Metodología

Los resultados presentados responden a una parte del trabajo de campo realizado en la investigación del Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*. El objetivo principal es analizar qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia y cuáles están favoreciendo el éxito educativo y mejoran la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en una parte del trabajo de campo; concretamente, cinco relatos comunicativos de vida cotidiana¹ realizados a estudiantes de origen inmigrante que, habiendo sido escolarizados en el sistema educativo español en primaria o secundaria, han logrado llegar a cursar educación superior. Los cinco relatos ofrecen datos sobre qué tipo de prácticas educativas han favorecido su itinerario educativo de éxito y qué obstáculos han tenido que superar.

La segunda generación

Desde los años '90, la población inmigrante escolarizada en España está viviendo un fuerte crecimiento (MEC, 2011a) que sólo se ha visto frenado en los últimos años a causa de la crisis económica (AUNIÓN, 2009).

-
1. Técnica propia de la metodología comunicativa crítica, que pretende realizar una narración reflexionada de la vida cotidiana de la persona investigada, a través del diálogo igualitario entre la persona entrevistada y la que investiga.

Los chicos y chicas entrevistados, población inmigrante escolarizada, responden al concepto que algunos autores y autoras han denominado inmigrantes de segunda generación: “niños/as nacidos/as con al menos un progenitor inmigrante o hijos/as nacidos/as en el extranjero que ha inmigrado antes de los 12 años de edad” (PORTES y ZHOU, 1993, 75; CEB, TORRABADELLA y TEJERO, 2005). Se trata de una nueva población que debe insertarse en la sociedad y en el sistema educativo (COLECTIVO IOÉ, 2003).

Autores como CEB, Torrabadella y Tejero (2005) alertan de la connotación estigmatizadora y homogeneizadora que puede suponer el concepto *segunda generación*, por no representar la gran variedad del grupo al que se refiere, además de dotarlo de “atributos identificativos que reproducen la mirada hegemónica y superficial de la sociedad de destino” (p. 15), lo cual dificulta su consolidación como ciudadanos de pleno derecho en nuestra sociedad (CASAS, 2003). Lo mismo ocurre con la tendencia a suponer que todos los hijos e hijas de familias inmigrantes (exceptuando la inmigración procedente de Estados Unidos de América y de países de Europa comunitaria) cuentan con necesidades especiales, cosa que indica prejuicios y estigmas (CASAS, 2003).

La realidad también nos muestra diferencias entre el alumnado inmigrante y el autóctono con relación a los niveles de escolarización, especialmente cuando nos referimos a la escolarización postobligatoria. Mientras que casi el total de la población inmigrante se escolariza en la enseñanza obligatoria, cuando se trata de la postobligatoria desciende hasta el 19% (COLECTIVO IOÉ, 2003; OECD, 2002), y disminuye hasta el 3,3% en los estudios universitarios (Grado, 1er y 2º ciclo), situándose en un 0,9% en comunidades como el principado de Asturias (MEC, 2011b). Así, el fracaso escolar y unos bajos índices en la escolarización postobligatoria y universitaria del colectivo inmigrante en comparación con la población autóctona dejan a la población extranjera en vulnerabilidad de desigualdad social (COLECTIVO IOÉ, 2003).

Se barajan varias posibilidades sobre las variables o causas que llevan al fracaso escolar del alumnado inmigrante tales como el estatus socioeconómico y cultural, el tener o no como lengua materna la lengua de instrucción, haber nacido o no en el país de acogida (OECD, 2007) o el nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen (ALEGRE, 2008), entre otros. Sin embargo, el análisis de los resultados del trabajo de campo muestra que en el día a día de los centros educativos se desarrollan prácticas educativas que la literatura científica desaconseja por no contribuir al éxito escolar, sino precisamente por reproducir las situaciones de fracaso escolar. A la vez, existe una gran distancia con las recomendaciones

educativas del Parlamento Europeo (Resolución del Parlamento Europeo del 2 de Abril de 2009 sobre la educación de los hijos de inmigrantes (2008/2328 (INI))².

Necesidad de basarnos en prácticas educativas de éxito

Como se ha señalado, la educación es un ámbito clave en la trayectoria vital del alumnado inmigrante. Su inclusión y éxito escolar prefiguran su futuro, tanto en las oportunidades para acceder al mundo laboral como para su participación democrática y la inclusión social. Por tanto, se debe abogar por el éxito educativo, que se consigue aplicando prácticas educativas de éxito, que posibilitan el acceso al mercado laboral, la inclusión social y la disminución de la pobreza que padecen muchas personas y colectivos.

La Comisión Europea (2000) define el éxito educativo desde la reducción de la tasa de abandono escolar y desde el aumento del número de estudiantes que finalizan la educación secundaria superior y la educación superior.

Siguiendo al Consejo y a la Comisión Europea (2012), el abandono prematuro del sistema educativo impide la adquisición de las habilidades necesarias para acceder al mercado laboral, dificulta la participación en el aprendizaje permanente, en la integración y en la participación activa en sociedades democráticas y aumenta el riesgo de padecer exclusión social. A la vez, quienes adquieran competencias mediante la educación superior, pueden obtener éxito en una sociedad donde, cada vez más, hay un aumento de la globalidad y de la competitividad eficaz. Sin embargo, es fundamental incidir en la importancia de abrir la educación superior al alumnado no tradicional, como las minorías étnicas y culturales, aspecto, por otro lado, apenas reflejado en los diferentes planes nacionales (EUROPEAN COMMISSION, 2003).

Respecto al colectivo de inmigrantes, que como se ha indicado sufre desventaja educativa con relación al alumnado autóctono, tiene más tendencia al abandono escolar prematuro, apenas está representado en la enseñanza superior y sufre segregación educativa, es imprescindible que los sistemas educativos garanticen una educación de calidad para contribuir a la cohesión e inclusión social, al crecimiento inteligente e integrador y a la disminución de la pobreza. Por ello, urgen cambios en las políticas educativas y es necesario que las escuelas aseguren altos niveles de calidad para todas las personas, concretamente para los grupos más desfavorecidos, entre los que se encuentran los inmigrantes (HECKMANN, 2008).

2. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0001:0005:ES:PDF>

Actuaciones para trayectorias de éxito

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis del trabajo de campo, que muestran las actuaciones educativas que benefician al alumnado inmigrante y que, por tanto, son indispensables para que estos chicos y chicas cuenten con una trayectoria de éxito, puedan superar los estudios postobligatorios y lleguen a cursar estudios superiores.

Participación de la comunidad

Uno de los aspectos más importantes que repercute en el logro del éxito educativo de todos los colectivos es la participación de la comunidad en el centro educativo, ya que cada vez más el aprendizaje se da en interacción con todos los entornos y personas con los que el alumnado interactúa (AUBERT *et al.*, 2008). El alumnado inmigrante universitario entrevistado y organizaciones como OECD (1997) destacan los efectos positivos que la implicación de las familias tiene en el éxito educativo. En este sentido, las escuelas han de impulsar la participación e interacción con las familias inmigrantes con bajo nivel educativo y escuchar sus demandas y necesidades (PORTES y RUMBAUT, 2006).

La participación familiar en actividades de formación también tiene un impacto directo en la mejora de los aprendizajes del alumnado, como apunta una estudiante de Magisterio de origen marroquí:

“Cuando veía que ella [su madre] también quería aprender y tal pues también te motiva y de hecho ahora está trabajando pero en septiembre quiere apuntarse y hacer... porque tampoco sabe leer ni escribir, y quiere hacer algo. Y eso siempre te motiva, no sé, ella que no hacía nada y tiene ganas, pues yo también tengo que tener ganas y terminarla, terminar la carrera, en este caso”³.

No segregación del alumnado

Investigaciones como las de Karsten *et al.* (2006) o Werning, Loser y Urban (2008) evidencian que la segregación es una práctica educativa que se está llevando a cabo en muchos centros educativos y que perjudica al alumnado inmigrante. La separación del alumnado inmigrante del autóctono parte del supuesto de que

3. Texto traducido del original: “Quan veia que ella també volia aprendre i tal pues també et motiva i de fet ara està treballant però al setembre vol apuntar-se i fer... perquè tampoc sap llegir ni escriure, i vol fer algo. I això sempre et motiva, no sé, ella que no feia res i té ganes, doncs jo també he de tenir ganes i acabar-la, acabar la carrera, en aquest cas”.

el alumnado inmigrante posee menores conocimientos o habilidades por lo que debe recibir un currículum inferior al resto del alumnado, lo cual genera un efecto negativo en el desarrollo de sus capacidades.

Un ejemplo de estas prácticas son los llamados grupos flexibles u homogéneos. Éstos disminuyen el aprendizaje instrumental, impiden conseguir los estándares curriculares para su nivel educativo y conllevan menos posibilidades académicas y de promoción social para el alumnado segregado. Las familias y el alumnado no consideran la segregación una opción adecuada pero, en cambio, sí que está aceptada entre el profesorado, como se ve en esta aportación de un profesor de secundaria de un centro educativo de Aragón: *“Bueno, pues primero creo que no hay que aplicar rigidamente los criterios que tenemos de promoción. Ni tampoco los currículos que tenemos para los españoles sino que yo creo que a lo mejor sería necesario crear unos currículos especiales”*.

La segregación genera bajas expectativas en el alumnado y en su promoción, y sentimientos de discriminación o exclusión en los niños y niñas inmigrantes. Además, la falta de interacción con el alumnado autóctono que generan estas prácticas provoca que éste vea al alumnado inmigrado como diferente, ya que no tiene opciones de compartir y conocerse.

Contrariamente a esta acción excluyente, una alumna de origen marroquí que ha llegado a la universidad relata la importancia de no segregar para aprender el idioma por los efectos perjudiciales que puede provocar en el aprendizaje: *“Yo creo que aprenderíamos más sin ir al aula de acogida. El aula de acogida es como un tipo de marginación: los llevamos allí, les hacemos como [cosas] extras y ahí están siempre”*⁴.

Altas expectativas hacia el aprendizaje

El profesorado constituye otro pilar en las trayectorias de éxito que presenta el alumnado inmigrante. La atención dedicada al alumnado y la motivación docente en el proceso de aprendizaje de los chicos y chicas son dos cuestiones fundamentales, ya que cuando se produce una falta de motivación, ésta es percibida por el alumnado y sus familias y genera desmotivación en el alumnado e impotencia en las familias, que no cuentan con las herramientas para combatirlo. Una estudiante universitaria de origen brasileño y residente en el País Vasco lo corrobora: *“La confianza que nos ponen pues... nos da sentirnos obligados como*

4. Texto traducido del original: *“Jo crec que aprendriem més sense anar a una aula d’acollida. L’aula d’acollida és com una mena de marginació: els portem allà, els hi fem com [coses] extres i allà estan sempre”*.

a responder y nos ayuda mucho porque a esas edades no sabemos muy bien lo que queremos y te hacen encaminar un poquito”.

En este sentido, la superación de las bajas expectativas del profesorado hacia los estudiantes minoritarios influye positivamente en el logro académico (FARLEY, 2005; ASANOVA, 2005; SARROUB, 2008; ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2002).

También la motivación de los propios chicos y chicas y las altas expectativas de sus familiares en la educación son motores de transformación. Conciben la educación como la oportunidad de tener una vida mejor en el país de acogida y, por tanto, la educación se convierte en un motor en la vida académica del alumnado inmigrante, que quiere responder a estas expectativas. Una estudiante de Pedagogía, de origen marroquí, apunta: *“Esto es lo que te motiva a continuar estudiando. Pensar que tus hermanas no han tenido la oportunidad de estudiar y tú sí, se tiene que aprovechar”*⁵. También se corrobora este aspecto en las palabras de una estudiante de Magisterio, también de origen marroquí, refiriéndose a las expectativas de sus progenitores: *“Ellos quieren que estudiemos una carrera y seamos alguien en la vida y que no seamos como ellos que no han tenido oportunidad de estudiar. Y si llega a una Universidad y acaban pues ya sería lo máximo”*⁶.

Inclusión de las diferentes culturas

La habitual ausencia de representatividad de la cultura de los chicos y chicas inmigrantes en el día a día del aula y del centro educativo supone otra cuestión a tener en cuenta. Favorecer la flexibilidad del currículo y de los sistemas educativos es fundamental para aumentar el éxito educativo de los chicos y chicas (HERMANS, 1995). Una posible forma es la escolarización adicional que se ofrece en determinados centros educativos, especialmente para alumnado perteneciente a minorías étnicas (aprendizaje de la lengua materna, cultura y tradiciones, etc.), que pretende ofrecer lo que un currículum oficial demasiado rígido no es capaz de incorporar (HALL, ÖZERK, ZULFIQAR y TAN, 2002; REAY y MIRZA, 1997).

También es importante tener maestros y maestras de la propia cultura, como se muestra en las investigaciones de Epstein y Kheimets (2000) y de Asanova (2005).

-
5. Texto traducido del original: *“Això és el que et motiva a continuar estudiant. Pensar que les teves germanes no han tingut l’oportunitat d’estudiar i tu sí, s’ha d’aprofitar”.*
 6. Texto traducido del original: *“Ells volen que estudiem una carrera i siguem algú a la vida i que no siguem com ells que no han tingut oportunitat d’estudiar. I si arriba a una Universitat i acaben pues ja seria lo màxim”.*

Como indica Bascia (1996), el profesorado inmigrante es especialmente sensible a las necesidades de los estudiantes foráneos y al reconocimiento de las expectativas de los mismos, en comparación con sus homólogos no inmigrantes (EPSTEIN y KHEIMETS, 2000).

El profesorado de la propia cultura favorece la superación de prejuicios y estereotipos, como manifiesta un chico de nacionalidad rumana, titulado universitario y estudiante de máster:

“La verdad es que no hemos tenido ningún ejemplo de un profesor, de lo que estábamos hablando ni... ni en principio ningún ejemplo eh... de un inmigrante que ocupe pues, no sé, una función más o menos destacada dentro de la sociedad”⁷.

Interacciones culturales igualitarias

Otra práctica que favorece las trayectorias de éxito del alumnado inmigrante es el compañerismo y la ayuda mutua, que se da sin tener en cuenta los prejuicios y en un plano de igualdad. Una estudiante de Educación Social, del País Vasco y de origen brasileño, comenta: *“Tenía un compañero, Jonathan, que se sentaba a mi lado y me apoyaba con los deberes y además me acompañaba a casa a hacer los deberes y a entender las cosas, fue un gran apoyo”*.

Por último, la tutorización entre iguales también se considera un buen método para combatir el fracaso escolar y, a su vez, generar cohesión social entre alumnado de diferentes grupos étnicos (BRAGAGNOLO, 2002; FUCHS, FUCHS, MATHES y SIMMONS, 1997).

Conclusiones

Cabe destacar que los y las estudiantes de origen inmigrante entrevistados han logrado tener éxito educativo y llegar a la universidad gracias a diferentes experiencias basadas en prácticas inclusivas, lejos de la segregación. Además, el hecho de encontrar profesorado motivado con altas expectativas ha hecho que respondan utilizando al máximo sus capacidades. El papel de las familias también tiene un gran impacto en los aprendizajes de los chicos y chicas; la motivación para que puedan gozar de una vida mejor que ellos o el hecho de formarse para

7. Texto traducido del original: *“La veritat és que no hem tingut cap exemple d’un professor, de lo que estàvem parlant ni... ni en principi cap exemple eh... d’un immigrant que ocupi pues, no sé, una funció pues més o menys destacada dins de la societat”*.

poderles ayudar en sus quehaceres cotidianos y mantener una mejor relación con el centro educativo y la comunidad en general, afectan directamente a su éxito académico.

Una de las principales cuestiones a tener en cuenta es que, tal y como destacan Asanova (2005) y Aubert *et al.* (2008), es indispensable seguir impulsando investigaciones que demuestren cómo el alumnado inmigrante es capaz de alcanzar su máximo potencial y qué condiciones y elementos son adecuados para ello. En la investigación planteada en este artículo, se han encontrado diferentes prácticas educativas de éxito que han ayudado a superar las adversidades que supone el hecho de ser escolarizado de forma tardía en un país nuevo y poder llegar a la educación superior con igualdad de oportunidades.

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, M. A. (2008). "Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?". *Revista Educación*, 345, 61-82.
- ASANOVA, J. (2005). "Educational experiences of immigrant students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school". *Toronto Educational Studies*, 31 (2), 181-195.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUNIÓN, J. A. (2009). "Educación infantil y FP engordan el sistema escolar". *El País*, 8 de septiembre.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas (v.o. 1978).
- BASCIA, N. (1996). "Inside and outside: The experience of minority immigrant teachers in Canadian schools". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (2), 151-165.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1971).
- BRAGAGNOLO, M.F. (2002). "Comparative study between arab-arab and franco-arab tutorpeer relationships". *Intercultural Education*, 31 (1), 63-68.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia (v.o. 1970).
- CASAS, M. (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Finestra Oberta 38. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CEB, TORRABADELLA, L. y TEJERO, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Nexes, estudis d'immigració, 1. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COLECTIVO IOÉ (2003). "Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas". *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- COMISIÓN EUROPEA/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO y COMISIÓN EUROPEA (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*. (2012/C 70/05). Diario Oficial de la Unión Europea.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). "La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico". Vol. I-II. Consultado el 4 de abril de 2012 en: <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Escolarizacion1.pdf;jsessionid=BFC27588C1BFC16111C7AFA3DBBBBB90>
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, A. D. y KHEIMETS, N. G. (2000). "Cultural clash and educational diversity: immigrant teachers' efforts to rescue the education of immigrant children in Israel". *International Studies in Sociology of Education*, 10 (2), 191-210.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Brussels: COM (2006) 481.
- EUROPEAN COMMISSION (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Joint report on social inclusion summarising the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003-2005)*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

- FARLEY, J. E. (2005). *Majority-Minority Relations*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- FUCHS, D., FUCHS, L., MATHES, P. y SIMMONS, D. (1997). "Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity". *American Educational Research Journal*, 34 (1), 174-206.
- HALL, K. A., ÖZERK, K., ZULFIQAR, M. y TAN, J. E. C. (2002). "This is our school": Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo". *British Educational Research Journal*, 28 (3), 399-418.
- HECKMANN, F. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Brussels: European Commission.
- HERMANS, P. (1995). "Moroccan Immigrants and school success". *International Journal of Educational Research*, 3, (1), 33-43.
- KARSTEN, S., FELIX, C., LEDOUX, G., MEIJNEN, W., ROELEVELD, J. y VAN SCHOOTEN, E. (2006). "Choosing segregation or integration?: The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities". *Education and Urban Society*, 38 (2), 228-247.
- MEC (2011a). *Datos y cifras. Curso escolar 2011-2012*. Secretaría General Técnica: Madrid.
- MEC (2011b). "Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios. Curso 2010-11". Consultado el 5 de abril de 2012 en: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado.html>
- MORENO, I. y GARCÍA, E. (2006). "Immigració i estat del benestar: els serveis educatius a Catalunya". *Nota d'Economia*, 85, 117-128.
- OECD (2010). "PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. Informe Español". Consultado el 5 de abril de 2012 en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- OECD (2007). "PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006". Consultado el 5 de abril de 2012 en: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/397032_67.pdf
- OECD (2002). *Knowledge and skills for life. First Results from the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2000*.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD. Paris.

- PORTES, A. y RUMBAUT, R. (2006). *Immigrant America. A portrait*. Berkeley: University of California Press.
- PORTES, A. y ZHOU, M. (1993). "The new second generation: Segmented assimilation and its variants". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.
- REAY, D. y MIRZA, H. S. (1997). "Uncovering genealogies of the margins: Black supplementary schooling". *British Journal of Sociology of Education*, 18 (4), 477-499.
- SARROUB, L. K. (2008). "Living 'glocally' with literacy success in the Midwest". *Theory Into Practice*, 47 (1), 59-66.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós (v.o. 1999).
- WERNING, R., LÖSER, J. M. y URBAN, M. (2008). "Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools". *The Journal of Special Education*, 42, (1), 47-54.