

LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Planteamientos, límites y oportunidades

Miguel Ángel Alegre Canosa

Doctor en Sociología por la UAB, coordinador del Grupo de Investigación en Educación y Equidad-GREDEQ (IGOP, UAB)

Sheila González Motos

Profesora asociada del Departamento de Ciencia Política de la UAB e investigadora del GREDEQ (IGOP, UAB)

1. Introducción. Educación e inmigración: ¿dónde está el problema?
2. Reflexiones en torno a la localización de la problemática.
 - En torno a las características «propias» del alumnado inmigrante, desde una perspectiva comparada.
 - En torno a las características «propias» del sistema y las políticas educativas en España.
3. Límites y oportunidades de las políticas de composición y proceso.
 - Políticas de composición: en torno a las políticas de lucha contra la segregación.
 - Políticas de proceso: en torno a los factores de éxito y la importancia del entorno.
4. Conclusiones.

RESUMEN

El presente capítulo tiene como objetivo aportar elementos de referencia y reflexión susceptibles de contribuir a desmadejar el sentido y medida en que conviene problematizar la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Con esta finalidad, se adopta un enfoque de doble mirada, que enfatiza la necesidad de considerar dos conjuntos diferentes de variables. Por un lado, se repasa aquel conjunto de características que describen las circunstancias particulares del alumnado extranjero, de su entorno social y familiar, tanto aquellas circunstancias que le son exclusivas como aquellas otras que, si bien de forma no exclusiva, sí le afectan de forma especialmente significativa. Este ejercicio se apoya en algunas evidencias arrojadas por el PISA 2009. Por otro lado, cabe considerar aquellas realidades y políticas que dan cuenta de las con-

diciones propias del entorno educativo en que tiene lugar la escolarización de este alumnado. Este ejercicio se desarrolla sobre la base de un modelo analítico estructurado en torno al cruce de dos ejes principales: según el ámbito de actuación (composición escolar vs. proceso escolar) y según el enfoque de la actuación (diferenciación vs. normalización). Los autores argumentan que si los retos que plantea la incorporación escolar del alumnado extranjero están derivando en la práctica en tensiones y conflictos es en buena medida a causa de la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas y «étnicas», además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas de diversidad.

1. INTRODUCCIÓN. EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN: ¿DÓNDE ESTÁ EL PROBLEMA?

No corresponde a este capítulo corroborar la importancia que la educación formal tiene como factor de integración y de movilidad social del alumnado inmigrante (y del alumnado en general). Efectivamente, multiplicidad de informes nacionales e internacionales no han dejado de demostrar que las acreditaciones que se obtienen a lo largo del itinerario formativo tienen una traducción, si bien no directa y automática, en términos de accesibilidad al mercado laboral; al tiempo que los aprendizajes que a lo largo de esta carrera se obtienen, ya sean competenciales o más estrictamente substantivos, proveen herramientas para el desarrollo personal y para la participación en la vida social. Sea como sea, si partimos del valor de la educación –sobre todo de la educación formal– en tanto que instrumento favorecedor de la igualdad de oportunidades y la cohesión social, entonces parece claro el papel capital que esta educación puede desempeñar en el proceso de integración de los niños y niñas, chicos y chicas procedentes de la inmigración. No en vano acostumbra a ser este un colectivo especialmente vulnerable no tan solo en el campo educativo, sino también en otras esferas de la vida social (laboral, relacional, política, etc.). En resumen, esta argumentación justifica que, en este capítulo, centremos nuestra atención en la relación entre alumnado inmigrante y sistema educativo (formal) en España.

Hemos reflexionado, en otro lugar, en torno al sentido y medida en que puede «problematizarse» la presencia de alumnado inmigrante en nuestras escuelas (Alegre, 2008; Alegre y Subirats, 2007). Y la conclusión es siempre la misma: inmigración y educación no es, necesariamente, un binomio problemático. Podríamos decir que algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado de origen extranjero acaban resultando problemáticas en función de algunas de las características propias de un sistema educativo y de unas redes escolares como las nuestras. Es cierto que circunstancias tales como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, la trayectoria educativa y nivel de

aprendizajes previo, entre otras, identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que en la práctica plantean retos también específicos a los dispositivos de gestión de la diversidad de las escuelas. Y de hecho, como veremos más adelante, las distintas estadísticas disponibles, de alcance nacional como internacional, no dejan de señalar cómo el alumnado inmigrante obtiene peores resultados en su paso por la escolarización, en términos de rendimiento, acreditación y trayectorias. No obstante, y sea como fuere, si estos retos están derivando en tensiones y conflictos es en gran medida como consecuencia de unas realidades escolares que, al afrontarlos, ven agravarse el alcance de unas limitaciones en absoluto nuevas.

En otras palabras, al tratar de valorar el sentido y medida en que la diversidad que aporta el alumnado inmigrante a nuestras aulas es o no una diversidad específica (que tampoco necesariamente problemática), conviene centrar la atención en dos conjuntos diferentes de variables.

Por un lado, cabría referirse a aquel conjunto de características que describen las circunstancias particulares del alumnado extranjero, de su entorno social y familiar, tanto las que le son exclusivas como las que, si bien de forma no exclusiva, sí le afectan de manera especialmente significativa. Por otro lado, se trataría de considerar aquellas variables que dan cuenta de las condiciones propias del entorno educativo en que tiene lugar la escolarización de este alumnado. Solamente desde el contraste entre unas y otras realidades –las del alumnado inmigrante y las del sistema educativo «de acogida»– puede comprenderse en su justa medida las problemáticas que, en la práctica, emergen a lo largo del proceso de escolarización de estos alumnos; problemáticas en el terreno instrumental (i.e., desigualdades educativas entre alumnado autóctono y extranjero), en el terreno expresivo (i.e., actitudes y disposiciones respecto a la institución escolar), o en el relacional (i.e., integración en redes y dinámicas interculturales). De igual forma, solamente desde este enfoque de doble mirada podrá avanzarse en la identificación de aquellos elementos susceptibles de fundamentar políticas y prácticas educativas favorecedoras de procesos de igualdad de oportunidades educativas entre unos y otros grupos de alumnos.

LOS RETOS PLANTEADOS POR LA INCORPORACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO EXTRANJERO DERIVAN EN LA PRÁCTICA EN TENSIONES Y CONFLICTOS. LAS CAUSAS SON UNAS REDES ESCOLARES CLARAMENTE SEGREGADAS POR RAZONES SOCIOECONÓMICAS Y «ÉTNICAS», POCO PREPARADAS Y CON POCOS RECURSOS PARA ATENDER A LAS DIFERENTES FORMAS DE DIVERSIDAD

2. REFLEXIONES EN TORNO A LA LOCALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Desde la perspectiva relativizadora expuesta, nos ocupamos en este apartado de aportar elementos de apoyo y reflexión en torno al nivel en que cada uno de los dos focos señalados contribuye a la «problematización» de los procesos educativos del alumnado inmigrante.

En torno a las características «propias» del alumnado inmigrante, desde una perspectiva comparada

Centramos aquí el análisis alrededor del peso que, en la explicación de las desventajas educativas que experimenta el alumnado inmigrante en relación con el autóctono, cabe atribuir a aquellas circunstancias que le son «propias». Nos referimos aquí tanto a aquellas particularidades «específicas» del alumnado de origen inmigrante como a aquellas características que, sin serle específicas, sí definen en gran medida su situación objetiva. Nos situamos, por tanto, en la primera de las dos caras que presenta el enfoque que pretendemos adoptar.

EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE, SU EDAD DE LLEGADA E INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN, EL CONOCIMIENTO O NO DE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL PAÍS Y SISTEMA EDUCATIVO DE ORIGEN EXPLICAN SUS POSICIONES DE DESVENTAJA EDUCATIVA

En la medida en que se trata aquí de arrojar luz sobre la capacidad explicativa de una serie de variables individuales, hemos creído conveniente basar la argumentación en la evidencia que aporta el estudio estadístico comparado. Por este motivo, y considerando su proyección y

actualidad, concentraremos la atención en una síntesis de aquellos datos sobre la cuestión tratada que derivan de las pruebas de competencias en lengua del PISA (Programme for International Student Assessment) 2009.¹

¹ Cabe decir que buena parte de las tendencias señaladas en este apartado eran ya detectadas en el informe *Where immigrant students succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OCDE, 2006).

Algunas notas preliminares

En términos generales, en la gran mayoría de los países participantes en las pruebas del PISA 2009, el alumnado inmigrante (sobre todo el de primera generación, pero también aquel que ha nacido en el país receptor) obtiene peores resultados que sus compañeros autóctonos. Y cabe decir que ello no parece relacionarse de forma significativa con el porcentaje de alumnado extranjero que se escolariza en cada país.² Más concretamente, en los países de la OCDE, la distancia de puntuación media entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante es de 43 puntos, distancia que aumenta hasta 52 puntos cuando se comparan los resultados de los alumnos autóctonos y alumnos inmigrantes de primera generación, y que se reduce hasta los 33 puntos cuando se contrasta el caso del alumnado autóctono con el del alumnado inmigrante de segunda generación. La distancia entre las puntuaciones medias de alumnos autóctonos e inmigrantes (de primera y segunda generación) es especialmente importante (superior a 60 puntos) en países como México, Islandia, Italia, Finlandia, Bélgica, Austria, Suecia, Dinamarca y Francia. En cambio, en países como Australia o Hungría, el diferencial es favorable al alumnado inmigrante, mientras que en Canadá, la República Checa o Israel la ventaja del alumnado autóctono no es estadísticamente apreciable. El caso de España se encuentra cercano a la situación de aquellos países que presentan mayor desigualdad entre alumnos autóctonos e inmigrantes, con una distancia media de 56 puntos entre unos y otros, siendo particularmente relevante la inequidad que presenta entre las puntuaciones del alumno autóctono y el inmigrante de primera generación (60 puntos).³ En términos comparados, España se encuentra entre aquellos países donde, en comparación con el autóctono, el alumnado inmigrante de primera generación tiene más del doble de probabilidades de formar parte del 25% de alumnos con peor rendimiento.

En torno al peso del estatus socioeconómico

Efectivamente, los datos PISA muestran la existencia de una correlación significativa entre la condición de inmigrante y el estatus económico, social y cultural (ESCS),⁴ en el sentido de que

2 En el cuadro 1 y el gráfico 1 del apéndice se presentan datos relativos a la evolución del porcentaje de alumnado extranjero en España, por comunidades autónomas (cursos 2000/2001, 2005/2006 y 2010/2011), y a la evolución del porcentaje de alumnos extranjeros en la educación primaria en España, Bélgica, Alemania e Italia (de 2000 a 2009).

3 Según datos del mismo PISA 2009, en España el 8,4% de la población escolar de 15 años son alumnos inmigrantes de primera generación, mientras que el alumnado de segunda generación representa tan solo el 1,1%.

4 Del inglés, «*Economic, Social and Cultural Status*». La construcción de este índice se explica con detalle en el informe técnico del estudio PISA 2003 (OCDE, 2005: 316). Baste decir que se trata de un índice compuesto que comprende el estatus ocupacional de los padres, su nivel educativo y sus posesiones materiales en el ámbito doméstico.

en una gran mayoría de los países los alumnos inmigrantes (de primera y segunda generación) son hijos de familias con un bajo nivel de instrucción y un bajo estatus ocupacional. Esta asociación es especialmente significativa en aquellos países que muestran una mayor desigualdad entre los resultados de los alumnos autóctonos y los inmigrantes, entre ellos España. No obstante, también en estos países, una vez se incorpora en el análisis de regresión el factor ESCS, las distancias entre las puntuaciones obtenidas por alumnos autóctonos e inmigrantes, si bien se reducen de forma notable, continúan siendo significativas. Por ejemplo: en el caso del global de la OCDE esta desigualdad se reduce de 43 a 27 puntos; en España lo hace de 56 a 44 puntos, lo que sigue dejando sin explicación un diferencial claramente elevado.

En resumen, el estatus socioeconómico del alumnado inmigrante, si bien explica una parte significativa de su desventaja educativa en relación con el alumnado autóctono, no acaba de dar cuenta de la magnitud de esta desigualdad, lo que sitúa la necesidad de introducir en su explicación otros posibles factores explicativos más directamente relacionados con la condición de alumnado inmigrado.

Según hemos defendido en otros estudios (Alegre 2006, 2008), el «grado de especificidad» (respecto del conjunto del alumnado autóctono) en las posiciones educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: 1) la edad de llegada e inicio de la escolarización; 2) el conocimiento o no de la lengua autóctona; 3) la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollados en el país de origen. El mismo programa PISA 2009 permite extraer evidencias en relación con estos tres puntos de atención.

En torno a la importancia de la edad de llegada al país de acogida

En términos generales, el alumnado inmigrante de primera generación que se incorpora antes al sistema educativo de acogida obtiene mejores resultados que el alumnado de primera generación que lo hace después. Más concretamente, en el conjunto de la OCDE, y después de controlar por el factor ESCS, se observa cómo los alumnos llegados al país de acogida a la edad de 5 años (momento en que se inicia la escolarización obligatoria en la mayoría de los países avanzados) obtienen, como promedio, una puntuación 42 puntos superior a la obtenida por aquellos alumnos inmigrados a la edad de 12 años. En España esta ventaja asciende a 49 puntos. Visto en otros términos, en la OCDE, mientras que la distancia media entre alumnos autóctonos e inmigrantes de primera generación (en su conjunto) es de 42 puntos, esta distancia se reduce a 14 puntos cuando se compara el caso del alumnado autóctono con el del inmigrante incorporado a la sociedad receptora a los 5 años. En España se pasa de los 60 puntos de diferencia –entre

autóctonos e inmigrantes de primera generación– a los 30 puntos –entre autóctonos e inmigrantes llegados a los 5 años–, una distancia que se mantiene ciertamente significativa.

En torno a la importancia de la lengua de uso doméstico

En términos agregados, los resultados de los alumnos inmigrantes que hablan habitualmente una lengua diferente a la lengua vehicular en la escuela caen significativamente por debajo de los resultados obtenidos por el alumnado autóctono. Así, en el conjunto de la OCDE, los alumnos autóctonos obtienen de promedio una puntuación 57 puntos superior a la del alumnado inmigrante con una lengua materna diferente a la de instrucción, distancia que se reduce a 24 puntos cuando se toma en consideración el alumnado inmigrante cuya lengua de uso doméstico coincide con la de instrucción. Sin embargo, en algunos países esta última desigualdad se mantiene significativamente elevada. Así sucede en Italia, Irlanda, Grecia y también España, caso este último en donde la diferencia entre la puntuación de alumnos autóctonos e inmigrantes con misma lengua materna que la de instrucción se sitúa en los 50 puntos.

En torno a la importancia del país de origen y su interacción con el de acogida

Pese a las dificultades metodológicas que entraña el análisis comparativo en este punto,⁵ el estudio de los efectos del lugar de nacimiento de los alumnos inmigrantes y de sus familias permite aportar evidencias relevantes en relación con las distancias de resultados entre los diferentes colectivos de origen inmigrante (según también sean de primera o segunda generación) y entre estos colectivos y el alumnado nativo. Por ejemplo, se observan algunas combinaciones «región de origen»–»país receptor» con efectos negativos sobre el rendimiento del alumnado inmigrante. Es el caso de los alumnos procedentes de la Europa del Este o del sur de África

AL LUCHAR CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR CABE INSISTIR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE MECANISMOS DE REGULACIÓN QUE IMPACTEN TRANSVERSALMENTE EN LOS PROCESOS DE ELECCIÓN Y ASIGNACIÓN ESCOLAR, PARA QUE LAS FAMILIAS DISPONGAN DE LAS MISMAS OPCIONES DE ACCEDER A UNA DIVERSIDAD IGUALMENTE SIGNIFICATIVA DE ESCUELAS

⁵ No todos los países participantes en el PISA preguntan el país de origen del alumno y su familia; no todos aquellos países que lo hacen ofrecen en sus cuestionarios una correcta codificación de opciones.

escolarizados en Bélgica; alumnos procedentes del sur de Europa escolarizados en Suiza; o alumnos con origen en el sur de Asia escolarizados en Dinamarca. Al mismo tiempo, se constata que, una vez depurado en el análisis de regresión el peso de otros factores (entre ellos, la lengua y el estatus socioeconómico de los estudiantes), los alumnos inmigrantes procedentes de la Europa del Este, América Central y del Sur, norte de África y oeste asiático obtienen, con relativa independencia de cuál sea el país receptor, resultados considerablemente inferiores a los de sus compañeros nativos (Dronkers y Levels, 2007). La muestra PISA para España no recoge el país de origen de los alumnos inmigrantes, por lo que no resulta posible establecer líneas de causalidad y control en este punto. En cualquier caso, sí vale la pena constatar cómo, de acuerdo a los datos de registros oficiales, la práctica totalidad de alumnado extranjero escolarizado en España procede de países que acabamos de situar entre aquellos orígenes potencialmente generadores de mayor desventaja (véase el cuadro 2A del apéndice estadístico).

EN TÉRMINOS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO, ES CLAVE ENTENDER EL DISEÑO DE TODA ESTRATEGIA DIFERENCIADA COMO ACTUACIÓN TRANSITORIA JUSTIFICADA SEGÚN EL TRATAMIENTO DE UNA DIVERSIDAD MANIFIESTAMENTE ESPECÍFICA, Y SIEMPRE COMO MEDIO SUBSIDIARIO HACIA LA NORMALIZACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS DIVERSIDADES

Algunas notas finales...

Según hemos podido comprobar, en el global de la OCDE, la consideración de determinadas variables individuales de control, como la condición de primera o segunda generación, el estatus socioeconómico y cultural, el año de llegada al país de acogida, la lengua materna o el país de origen, permite explicar en su mayor parte las diferencias de resultados entre alumnos autóctonos e inmigrantes que se observan en la gran mayoría de los países. Sin embargo, en un segmento no desdeñable de países la detracción del efecto de estas variables no logra reducir significativamente la variación no explicada entre los resultados que obtienen los grupos de alumnos en cuestión. Dicho de otro modo, en estos países las desigualdades educativas entre alumnos autóctonos e inmigrantes no pueden ser satisfactoriamente explicadas atendiendo única y exclusivamente a las características individuales de unos y otros estudiantes. Especialmente en estos países, entre los cuales se encuentra España, resulta necesario complementar la explicación individual con la atención a factores relacionados con aquellas realidades educativas en las que se dilucidan los procesos de escolarización del alumnado inmigrante (y también del autóctono).

En torno a las características «propias» del sistema y las políticas educativas en España

Observando la segunda cara de la moneda que representa la doble aproximación adoptada en este capítulo, abrimos en este punto el debate en torno a las características del entorno escolar en el que tiene lugar la acogida y la escolarización del alumnado inmigrante, características que nos informan de las estrategias y políticas educativas que, de forma directa o indirecta, intervienen en la corrección (o acentuación) de aquella línea causal que traduce en desventaja educativa circunstancias propias de los alumnos inmigrantes como las anteriormente revisadas. Más específicamente, centramos ya la atención en el caso de España, y dirigimos la mirada hacia las particularidades y desarrollos de aquellas políticas de gestión de la diversidad que, específicas o no, acaban condicionando de manera significativa el proceso educativo del alumnado inmigrante en nuestro país. En un primer momento, presentaremos una propuesta de enfoque analítico orientada a la contextualización y comprensión del sentido y perfil de estas políticas; en un segundo momento, nutrimos este marco con algunos ejemplos relativos al desarrollo de políticas de gestión de la diversidad de distinto tipo.

Una aproximación analítica

Tratándose de enmarcar las estrategias y políticas educativas que aquí nos ocupan, resulta útil abordar la localización de su sentido de acuerdo a dos ejes de clasificación; por un lado, en función de su ámbito de intervención, por otro, en relación con su sentido focalizador.⁶ En referencia al primero de estos criterios, se contrastan dos opciones básicas: 1) aquellos programas que centran su actuación en el ámbito de la composición de los centros escolares; 2) aquellos programas centrados en el desarrollo de determinadas estructuras organizativas y procesos pedagógicos internos y externos a los centros. En el primer caso, nos encontramos ante la preocupación por la distribución, más o menos equilibrada, de los alumnos entre los distintos establecimientos escolares, una preocupación que arraiga en los efectos negativos atribuibles a la concentración en ciertas escuelas de alumnado con mayores dificultades de aprendizaje –lo que en el campo de la investigación educativa se analiza como «efecto-composición»–. En el segundo caso, la preocupación se situaría, ya no en las posibles realidades de segregación de la red escolar, sino en la identificación y desarrollo de aquellas estrategias organizativas y dispositivos pedagógicos susceptibles de incrementar los niveles de eficacia y equidad en los resultados del conjunto del alumnado –la investigación educativa ha abordado esta cuestión en torno al concepto de «efecto-proceso».

⁶ Este ejercicio de clasificación se basa en el realizado para el caso de las políticas de atención a la diversidad en Cataluña en Alegre (2009).

No podemos aquí ocuparnos en detalle del debate que, fundamentalmente desde los años ochenta, y tanto en el terreno académico como en el político, ha venido oponiendo a los defensores del efecto composición social y a los defensores del efecto de los procesos escolares. Baste destacar dos elementos en relación con este debate que nos serán de utilidad a la hora de situar, en un apartado posterior, algunos de los argumentos y reflexiones en torno a los límites y oportunidades de unas y otras políticas. En primer lugar, si bien parece comprobado que el efecto neto sobre el rendimiento académico de las distintas variables que describen el tipo de composición social de las escuelas acostumbra a ser superior al efecto neto atribuible a aquellas otras que remiten a las características de diferentes procesos pedagógicos y organizativos, ha sido asimismo corroborada la existencia de correlaciones significativas entre ambos conjuntos de variables. En segundo lugar, sin movernos del primer efecto (composición), ha tendido a observarse cómo los resultados del alumnado aparecen más estrechamente asociados al perfil socioeconómico y de rendimiento (i.e., nivel académico medio) del centro que a otras características de la población escolar (tales como el porcentaje de alumnado inmigrante o la proporción de chicas) (Rumberger y Palardy, 2005; Van der Slik *et al.*, 2006; Alegre *et al.*, 2010a).

Por su parte, el segundo de los ejes mencionados –sentido focalizador– distingue dos orientaciones generales en la respuesta a la pregunta sobre el *target* o «población diana» de la intervención. Por un lado, situaríamos aquellos programas que abordan las problemáticas educativas del alumnado inmigrante focalizando en él los recursos y actuaciones previstas –estrategia de diferenciación–. Por otro lado, encontraríamos aquellas estrategias que apuestan por la inclusión de la atención de las problemáticas educativas de estos alumnos en el marco de políticas más transversales de gestión de la diversidad –estrategia de normalización.

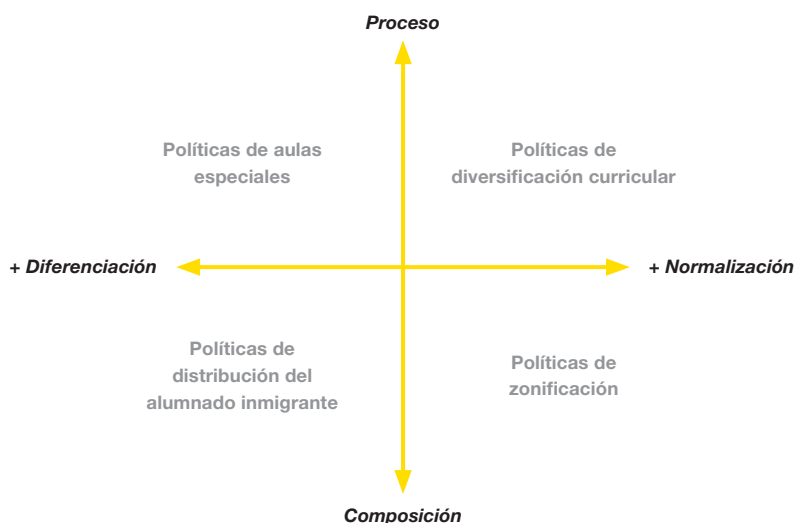
El gráfico 1 ubica en el marco del cruce de ambos ejes analíticos las principales líneas de intervención política llevadas a cabo en nuestro país durante los últimos años.

Algunos ejemplos

El cruce de los dos ejes mencionados nos permite estructurar en cuatro áreas el mapa de políticas públicas de gestión de la diversidad que atañen con especial énfasis al desarrollo educativo del alumnado inmigrante.

Las políticas de atención a la diversidad han ido evolucionando a medida que la llegada de alumnado inmigrante se ha ido intensificando y ha variado sus características, pero también de acuerdo con las diferentes concepciones educativas y políticas que justifican la propia existencia de dichas

GRÁFICO 1. Orientaciones de las políticas de gestión de la diversidad en España



Fuente: elaboración propia a partir de Alegre (2009)

políticas (Alegre, 2009). Así, la escolarización de los primeros alumnos extranjeros se fundamentó en la indiferenciación, es decir, en su incorporación directa a las aulas sin mecanismos que prestaran especial atención a sus necesidades específicas. En una etapa posterior (finales de los noventa), se crearon los primeros programas diferenciadores, tanto en el terreno de la composición como en el de las dinámicas de proceso escolar, basados principalmente en los principios de la educación compensatoria. La década de 2000 supuso una progresión hacia la perspectiva de la normalización, remarcando la transitoriedad de las medidas de atención específica y desarrollando estrategias normalizadoras de atención a la diversidad. Esta evolución ha dado lugar, en la actualidad, a la convivencia de mecanismos de atención a la diversidad diseñados desde la focalización en el colectivo inmigrante con aquellos otros que abordan la diversidad desde políticas educativas universales. De la misma forma, coexisten dinámicas y medidas dirigidas, en algunos casos, a la mejora de los procesos escolares y, en otros, a la consecución de composiciones escolares más favorables para la reducción de las desigualdades educativas. Veamos a continuación algunos ejemplos.

Política diferenciada de proceso: las aulas de acogida

En el marco de las políticas de atención a la diversidad focalizadas y centradas en el proceso escolar, ha ocupado un lugar central la creación y desarrollo de las *aulas de acogida*, dispositivos

creados con el objetivo de facilitar la primera acogida de los alumnos extranjeros en los centros educativos y ofrecerles, paralelamente, las herramientas básicas que les permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ha de ser su espacio educativo de referencia, el aula ordinaria.

Este nuevo modelo se aleja de la concepción inicial de las aulas de acogida cerradas, desarrolladas en otros países (Canadá [McAndrew, 2003]; Grecia o Estonia [Eurydice, 2004]), que pretendían equiparar completamente al alumno recién incorporado al alumnado autóctono en conocimientos lingüísticos antes de su incorporación a la escolarización ordinaria, imposibilitando de esta forma la entrada del alumno extranjero al aula ordinaria hasta que este hubiera alcanzado unos niveles elevados de dominio de la lengua de acogida.

En el modelo aplicado en nuestro país, en cambio, las aulas de acogida se diseñan como un mecanismo abierto, al que los alumnos extranjeros asisten un tiempo determinado de su jornada lectiva, complementando esta jornada desde el inicio de su escolarización en el aula ordinaria, con su grupo-clase de referencia. Por otro lado, se trata de un instrumento flexible, es decir, con capacidad de adaptación a la situación personal de cada alumno. A tal efecto se establece la conveniencia de que el horario del aula de acogida no interfiera en aquellas materias que el alumnado recién incorporado está en disposición de compartir con sus compañeros de clase. Por último, se trata de un dispositivo de carácter temporal. El aula de acogida no se concibe, pues, como un aula de educación paralela sino, que ha de ser entendida como un mecanismo de transición, un instrumento que ejerce de puente entre la entrada al centro educativo por parte del alumno extranjero y su total incorporación al aula ordinaria (Benito y González Motos, 2010).

La estructuración y encaje dentro del centro, así como su relación con otros mecanismos de atención a la diversidad o de escolarización «ordinarios», no han sido pautados de forma rígida, de manera que existe un amplio margen para su adaptación a la diversidad de realidades en las que se produce la escolarización del alumnado de origen extranjero en los centros de secundaria.

Estos dispositivos han sido impulsados en diferentes comunidades autónomas bajo diferentes nombres: aulas temporales de adaptación lingüística (Andalucía), aulas de adaptación lingüística y social (Castilla y León), aulas d'acollida (Cataluña), aulas de enlace (Comunidad de Madrid), grupos de adquisición das linguas (Galicia), aulas de acogida (Murcia), aulas de inmersión lingüística (Navarra), etc.

Política normalizada de proceso: la diversificación curricular y las agrupaciones flexibles

Con el objetivo de incidir sobre los efectos que las dinámicas escolares ejercen sobre los resultados del alumnado, se ha desarrollado un conjunto de estrategias englobadas bajo el título de «adaptación curricular». En este caso, se trata de un conjunto de dinámicas educativas normalizadoras, en tanto que dirigen su atención a la totalidad del alumnado con dificultades de aprendizaje, independientemente de su procedencia.

La LOGSE (1990) recogía, por primera vez en el marco legal español, la posibilidad de dar respuestas a la diversidad de ritmos de aprendizaje a partir de modificaciones (más o menos significativas) del currículo escolar básico (diversificación curricular) y de diseños de grupos-clase que se alejan de la heterogeneidad que fundamenta la educación comprensiva (agrupaciones por nivel).

Lo que en un primer momento se planteó como «medidas extraordinarias de atención a la diversidad» ha ido ganando progresivamente mayor protagonismo, especialmente a partir de la LOE (2006). Las aulas abiertas (en las cuales un grupo seleccionado de alumnos compatibiliza el currículo básico de 4º de ESO con prácticas profesionales), las adaptaciones curriculares individualizadas (modificaciones del currículo realizadas individualmente) o los grupos de refuerzo (grupos-clase más o menos estables que agrupan alumnos con alguna dificultad en una o más materias) forman parte de la cotidianidad de los centros educativos de educación secundaria.

La competencia exclusiva de las comunidades autónomas sobre educación ha comportado la aplicación diferenciada en cada territorio de las distintas formas de adaptación curricular (Grau y Fernández, 2008), pero se trata de instrumentos observables de forma generalizada en todas y cada una ellas, con algunas especificaciones en lo que a su regulación se refiere. Por su parte, las agrupaciones flexibles, es decir, la organización de los grupos por niveles de aprendizaje requiere de una menor formalidad, en tanto que responde a criterios organizativos de centro no necesitados de aprobación por parte de la autoridad educativa (a diferencia de las diversificaciones curriculares), motivo por el cual su implementación genera multitud de prácticas y dinámicas complejas de clasificar.

En resumen, la detección de necesidades educativas de diferente índole justifica la opción por unos u otros instrumentos, configurando mecanismos de atención individualizada o grupal, ya sean estos transitorios o permanentes. En cualquier caso, el objetivo último de todas estas medidas es, según el marco legal vigente, asegurar la consecución por parte de todo el alum-

nado de los objetivos básicos marcados para la educación secundaria obligatoria, independientemente de su punto de partida y de sus necesidades educativas.

Política diferenciada de composición: la distribución del alumnado inmigrante

La búsqueda de una distribución más equilibrada del alumnado inmigrante y los potenciales efectos que su concentración provoca –tanto en el terreno de la cohesión social como del rendimiento escolar– han generado un conjunto de políticas (re)distributivas del alumnado extranjero entre los diferentes centros escolares de cada municipio. Dicha (re)distribución se fundamenta, jurídicamente, no en la procedencia del alumnado sino en las Necesidades Educativas Específicas (NEE) que lo acompañan, en la línea de lo comentado en apartados anteriores. No obstante, la realidad señala que dichas políticas tienen como objeto de atención mayoritariamente (y en muchos casos, en exclusiva) al alumnado inmigrante.

Son diversas las experiencias e instrumentos que diferentes administraciones han diseñado con el objetivo de garantizar un equilibrio en la escolarización del alumnado de nueva incorporación entre los centros educativos de un mismo municipio. El primero, y quizás más extendido, es la reserva de un número fijo de plazas para alumnos con NEE en todos y cada uno de los centros escolares. El objetivo es garantizar un «mínimo» de diversidad en todos los centros, distribuyendo de forma equitativa al alumnado extranjero. Se trata, por tanto, de lo que podríamos denominar una política de cuotas mínimas.

Un segundo instrumento para la (re)distribución del alumnado inmigrante lo configuran las ampliaciones y reducciones de ratio en las aulas. La reducción acostumbra a aplicarse en aquellos centros más guetizados con el objetivo de reducir la escolarización de alumnos procedentes de entornos socioculturales o con NEE, especialmente durante la matrícula viva. Por el contrario, el incremento de ratios suele utilizarse en los centros con menor presencia de alumnado con NEE con el objetivo de dar entrada al alumnado extranjero de matrícula viva que sin dicha ampliación no dispondría de plaza en ese centro. De forma resumida, las variaciones de ratio pretenden limitar o incrementar la capacidad de determinados centros para acoger población inmigrante, con el objetivo de lograr un equilibrio entre diferentes perfiles de centros.

Por último, y dando un paso más, algunas comunidades autónomas como Cataluña o la Comunidad Valenciana han creado mecanismos específicos de gestión de la escolarización del alumnado extranjero. Son las Oficinas Municipales de Escolarización, que –en contacto directo con la autoridad educativa y los centros escolares– analizan la asignación del alumnado extran-

jero a los diferentes centros escolares durante el período de preinscripción y diseñan estrategias de (re)distribución de la matrícula viva. Si bien la legalidad vigente atribuye a los propios centros la obligación de aceptar al alumnado solicitante de plaza en caso de vacantes, estas oficinas de escolarización tienen por objetivo la centralización de dichas demandas, el trabajo de la solicitud con las familias y la búsqueda del centro educativo más adecuado, con vistas a una distribución equilibrada del alumnado extranjero (Benito *et al.*, 2008; Bonal *et al.*, 2005).

A pesar de que todos estos mecanismos se dirigen oficialmente a un perfil amplio de alumnado, a aquel que experimenta algún tipo de NEE, en la práctica la incidencia de estas políticas sobre la composición social de los centros educativos se limita a la gestión de la escolarización del alumnado inmigrante.

Política normalizada de composición: la zonificación escolar

La composición de los centros escolares es objeto de atención por parte de otro conjunto de políticas públicas, no focalizadas en el colectivo inmigrante y que, por lo tanto, afectan a la totalidad de la población. Nos referimos a la zonificación escolar, es decir, a los mecanismos de segmentación del territorio que ordenan la priorización de las familias en el acceso a las escuelas del municipio siguiendo criterios de proximidad territorial entre el centro escolar y el domicilio.

Puesto que el ordenamiento jurídico asegura la libertad de elección de escuela por parte de los padres, estas políticas de zonificación adquieren relevancia en el momento en que la demanda de plazas en un determinado centro educativo supera la oferta y, por lo tanto, hay que priorizar unas solicitudes respecto a otras. En estos casos, los ayuntamientos han optado por diseñar unas áreas de proximidad geográfica en torno a las escuelas, favoreciendo así el acceso de los alumnos residentes en esta área de influencia geográfica. Si bien estas políticas de zonificación nacieron con el objetivo de facilitar la asignación de plazas escolares en el acceso a las distintas etapas de la educación universal y obligatoria; en los últimos años han adquirido protagonismo como instrumentos de intervención sobre la composición social de los diferentes centros educativos. La creación de zonas de influencia que superen la segregación residencial existente o zonas que persigan la consecución de poblaciones heterogéneas son nuevas vías de intervención sobre el perfil de población escolar que se escolariza en los distintos centros educativos.

El diseño de la zonificación puede realizarse de diversas formas, teniendo cada una de ellas unos efectos diferenciados sobre la heterogeneidad u homogeneidad de la población escolar.

Benito y González (2007) establecen una clasificación de los distintos modelos según tres categorías. En primer lugar, la existencia de un área de influencia escolar única. En este caso, la puntuación es idéntica para todas las familias residentes en el municipio tanto en los centros públicos como en los concertados, facilitando así la movilidad de las familias y reduciendo la importancia del criterio de proximidad al domicilio. Un segundo modelo plantea un área de influencia escolar para cada escuela sostenida con fondos públicos. En este caso, la puntuación máxima en las escuelas se obtiene en un único centro escolar, el más cercano al domicilio. Y un tercer diseño en el que se trata de planificar zonas susceptibles de incluir en su área de influencia una diversidad de escuelas, tanto públicas como privadas concertadas.

Cabe decir que recientemente han surgido nuevas experiencias como es la creación de áreas únicas de zonificación que superan el municipio y se aplican regionalmente (como en el caso de la Comunidad de Madrid),⁷ o el dibujo de áreas de proximidad centradas en el domicilio familiar y no en el centro escolar (Barcelona).⁸

3. LÍMITES Y OPORTUNIDADES DE LAS POLÍTICAS DE COMPOSICIÓN Y PROCESO

En este apartado reflexionamos en torno a las virtudes y oportunidades, el sentido e implicaciones de las estrategias de política educativa descritas y ejemplificadas en el epígrafe anterior. Desde este punto de vista, el análisis combina el plano de la evidencia empírica con el plano normativo. Se trata aquí de leer los significados y los efectos de unas y otras políticas desde su capacidad de aportar elementos de mejora en el campo de la equidad y la eficacia educativa.

Políticas de composición: en torno a las políticas de lucha contra la segregación

Nos hemos ocupado en el punto anterior de la descripción e ilustración de aquellas políticas educativas que centran su ámbito de intervención en la (re)distribución del alumnado entre los distintos centros escolares. Las políticas de zonificación escolar o asignación de centros de proximidad, de reserva de plazas NEE, de reducción de ratios, incluso la apertura/cierre de líneas o grupos clase, representan mecanismos de gestión del acceso escolar. Y si bien todas tienen como finalidad esencial facilitar la planificación del equilibrio entre demanda y oferta de plazas escolares, sitúan asimismo vías posibles de lucha contra la segregación escolar y contra

⁷ Política incluida en el programa electoral de Esperanza Aguirre para la legislatura 2011-2014.

⁸ En el caso de Barcelona, esta política fue iniciada el curso 2007-2008, y en la práctica consigue establecer áreas de proximidad con una media de tres centros públicos y tres centros concertados para cada lugar de residencia.

los efectos negativos que determinadas composiciones escolares tienden a generar sobre los resultados académicos de alumnos y escuelas.

Porque efectivamente determinados desequilibrios en la distribución de alumnos entre escuelas acarrearán perjuicios significativos al conjunto del sistema, tanto en el terreno de la equidad (igualdad de resultados) como en el de la eficacia educativa (resultados medios). Y ello es principalmente debido a la naturaleza «asimétrica» del efecto de la composición escolar. En efecto, ha podido comprobarse que es el alumnado menos favorecido aquel que más se beneficia de entornos escolares más aventajados; mientras que el rendimiento del alumnado más aventajado resulta menos sensible a los cambios en el perfil de la composición escolar. Por ejemplo, diferentes investigaciones han concluido que una concentración escolar elevada de alumnos pertenecientes a una determinada minoría étnica afecta negativamente a los resultados académicos de los alumnos pertenecientes a este mismo colectivo, más de lo que afecta al rendimiento de alumnos de otras minorías, y al colectivo mayoritario (Van Ewijk y Slegers, 2010; Hoxby, 2000; Hanushek *et al.*, 2002). El carácter asimétrico del efecto-composición provoca su no linealidad, esto es, que cambios unitarios progresivos en los valores de la composición escolar (variable independiente) no comporten asimismo cambios igualmente proporcionales en los resultados de los alumnos en cuestión (variable dependiente). Sin embargo, los valores de la composición escolar pueden afectar de forma no lineal a los resultados aunque su efecto no sea significativamente asimétrico. Ello es lo que sucede cuando los efectos marginales de la variable de composición se incrementan o se reducen de forma significativa a partir de determinados valores críticos de esta misma variable. Por ejemplo, en un estudio alrededor de los efectos de la condición de inmigrante sobre el rendimiento escolar en España –estudio realizado según datos del PISA 2006–, Calero y Waisgrais (2009) identifican la presencia de un umbral de concentración «étnica» a partir del cual el efecto composición se convierte en significativo; según estos autores, dicho umbral se situaría en el 20% de población escolar de origen inmigrante.

Sea como fuere, cabría aquí recordar la conclusión a la cual han llegado no pocos estudios, esta es, que el perfil socioeconómico del centro impacta sobre los resultados del alumnado más de lo que lo hace la composición «étnica» (i.e., porcentaje de alumnado inmigrante). De hecho, acostumbra a suceder que el efecto de la composición «étnica» pierde su significatividad cuando se introduce en el modelo explicativo la variable de composición socioeconómica (Alegre *et al.*, 2010a). Comparativamente, por ejemplo, se observa cómo la proporción de varianza en los resultados *dentro* de las escuelas atribuible a la condición de inmigrante es bastante reducida en comparación con el peso que tiene esta condición en la explicación de la varianza

entre escuelas. Dicho de otra forma, en muchos países la diferencia de resultados entre alumnado inmigrante y nativo se observa entre las escuelas. Ello es así especialmente en aquellos países caracterizados por unos sistemas educativos poco comprensivos, y es en buena medida debido a la tendencia a concentrarse el alumnado inmigrante (estatus individual que correlaciona con un bajo nivel socioeconómico) en escuelas principalmente compuestas por una población escolar en situación económica, social y cultural desfavorecida (Alegre y Ferrer, 2010). Sin embargo, algo similar sucede en países con un porcentaje significativo de escuelas de titularidad privada. Este es el caso de España, con una segregación «étnica» fuertemente vinculada a la división por titularidad (cuadros 4A y 5A, gráficos 2A y 3A del apéndice estadístico), y donde el estatus socioeconómico medio de los centros públicos se sitúa significativamente por debajo del que presentan los centros privados (considerando centros concertados y privados independientes conjuntamente) (OCDE, 2010a).⁹

De los dos argumentos acabados de exponer –naturaleza asimétrica y no lineal del efecto composición, y mayor relevancia de la composición socioeconómica en comparación con la composición «étnica»–, se derivan dos reflexiones destacables al hilo del tema que aquí nos ocupa. En primer lugar, puede así sustentarse la hipótesis de que aquellas redes escolares socialmente más heterogéneas debieran presentar, en términos agregados, mayores niveles de equidad y eficacia educativa. En segundo lugar, ya en un plano normativo, las políticas de lucha contra la segregación escolar –políticas que pueden acarrear efectos positivos tanto en términos de equidad como de eficacia escolar– debieran superar esquemas de intervención exclusivamente preocupados por la variable inmigración. Dicho de otro modo, una política de desegregación únicamente centrada en el reparto del alumnado inmigrante (por ejemplo, a través del establecimiento de cuotas mínimas o máximas por centro) es necesariamente una política limitada. Y lo es tanto por su reducido alcance (número de alumnos a los que se consigue redistribuir) como por la variable (inmigración) a la que circunscriben su atención. Más aún, cabría incluso referirse a las repercusiones negativas derivadas de su potencial efecto estigmatizador; esto es, la asociación entre problema educativo e inmigración, más concretamente, la visualización del alumnado inmigrante como fuente de extensión del fracaso escolar.

En cambio otras regulaciones del acceso y la distribución escolar, como el caso de las políticas de zonificación, actúan condicionando los procesos de asignación escolar del conjunto del alum-

⁹ Precisamente esta circunstancia es la que explica que la diferencia global de 37 puntos que separa los resultados medios de los centros privados y los públicos se reduzca a 7 puntos y se convierta en no significativa una vez considerado el estatus socioeconómico de alumnos y escuelas (OCDE, 2010a, vol. IV: 226-228).

nado. Algunos de los modelos de zonificación antes descritos, sin embargo, entrañan problemas o peligros de distinta índole. Por ejemplo, el modelo basado en el establecimiento de un área de influencia escolar para cada centro escolar ha tendido a trasladar las realidades de la segregación urbana a las de la segregación escolar; incluso agravándose esta última, fruto de la «huida» de determinados colectivos (generalmente familias con más recursos económicos y educativos), no contentos con su escuela de referencia, hacia centros disponibles en otras zonas escolares. Por su parte, el esquema de asignación de una misma área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos cuando es aplicado en municipios medianos o grandes contradice el principio de proximidad al centro que la ley estipula como procedimiento central del sistema de asignación de plaza escolar, al tiempo que abre un margen de elección de centro que acostumbra a ser mayormente aprovechado por las familias autóctonas con mayor capital económico y educativo.¹⁰ Como solución intermedia entre uno y otro modelo, en los últimos años algunos municipios han explorado políticas de zonificación susceptibles de equilibrar tres capacidades: capacidad de planificación de la oferta de plazas, capacidad de libertad de elección por parte de las familias y capacidad de impactar positivamente en términos de reducción de la segregación escolar. Avanzando en este camino, nos hemos referido anteriormente al caso del sistema de asignación de centros de proximidad implementado en la ciudad de Barcelona desde el curso 2007-2008, el cual garantiza a todas las familias la disposición de una diversidad de centros elegibles (generalmente tres públicos y tres concertados) en los que se obtiene la máxima puntuación en relación con el baremo de proximidad. Desde nuestro punto de vista, el objetivo debiera pasar por asegurar que tales conjuntos de centros de proximidad sean equiparables para el conjunto de familias tanto en términos de número de opciones disponibles como del grado de diversidad interna (i.e., titularidad y orientación pedagógica) que cada conjunto presenta. Al mismo tiempo, este modelo debería explotar la posibilidad de diseñar líneas de asignación capaces de superar el dibujo de la segregación sociourbana de la ciudad.

Ciertamente el debate en torno a la necesidad de armonizar el principio de elección de centro con el desarrollo de mecanismos de reducción de la segregación escolar abre toda una serie de cuestiones sobre las que no podemos aquí extendernos. Además, la capacidad de impacto en el terreno de la segregación en manos de políticas de distribución del alumnado como las aquí revisadas es necesariamente limitado; no son pocos los estudios que indican que la causa principal de la segregación escolar tiene que ver con la misma estructura social del tejido urbano. Y en cualquier caso, la generación de condiciones objetivas que equiparen las oportunidades

¹⁰ Las razones e implicaciones de esta desigualdad social en el uso de la libertad de elección de centro han sido documentadas en Alegre *et al.* (2010b)

de elección de centro del conjunto de las familias no implica que, en la práctica, todas ellas acaben aprovechándolas por igual.¹¹ Sin embargo, la constatación de pequeñas conquistas en relación con el reto de la segregación y la equidad atribuibles a la puesta en marcha de tales políticas –en particular, de aquellas que se plantean en clave «universalista»– no hace sino afianzar la creencia en su sentido y oportunidad. Fundamentalmente cuando, según hemos sustanciado páginas atrás, la composición social de los centros escolares demuestra tener un efecto relevante (y asimétrico) sobre los resultados de los alumnos, lo que hace de la reducción de la segregación un instrumento al servicio de la equidad y la eficacia educativas.

Sea como sea que la preocupación por las inequidades en la distribución escolar del alumnado deba, a nuestro modo de ver, ocupar un lugar destacado en la agenda política, no implica menospreciar el valor de aquellas políticas centradas en los procesos organizativos y pedagógicos con base en el centro educativo. Hemos visto anteriormente, e insistiremos a continuación, que las escuelas, a través de unas u otras estrategias de intervención y gestión de la diversidad, pueden también «marcar la diferencia» y aportar valor añadido en la mejora de los resultados de unos y otros alumnos.

Políticas de proceso: en torno a los factores de éxito y la importancia del entorno

Hemos recogido con anterioridad algunas de las políticas que, centradas en el proceso –es decir, en las dinámicas escolares y pedagógicas–, pretenden favorecer el rendimiento académico de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, en general, y del alumnado inmigrante, en particular. La organización de los mecanismos de atención a la diversidad basados en la procedencia, como las aulas de acogida, pero también las políticas generales de conformación de grupos de nivel y las adaptaciones curriculares, comportan el establecimiento de diferentes itinerarios escolares que, a su vez, condicionan los resultados educativos de los alumnos.

A lo largo de los últimos años, la investigación educativa sobre el «efecto-proceso» ha ido reconsiderando su atención con respecto al peso de la composición social, introduciendo nuevas variables de análisis. Si en un primer momento las dinámicas pedagógicas centraban su estudio, más tarde se incorporó la interacción de dichas dinámicas con el entorno escolar y, actual-

¹¹ Por ejemplo, en este sentido, hemos defendido la conveniencia de empoderar a aquellas familias más vulnerables (entre ellas, una parte significativa de las familias de origen extranjero) en el terreno de la disposición y práctica estratégica que requiere el proceso de elección de centro escolar (Alegre *et al.*, 2010b).

mente, ha adquirido mayor relevancia el interés por los modelos de gestión de las escuelas. Se intenta de este modo abordar el rendimiento diferencial de determinados perfiles de alumnos en las evaluaciones y comparaciones internacionales que no son totalmente explicados de acuerdo a las variables de composición.

Diversos factores han sido apuntados por la literatura y la investigación internacional como favorecedores del rendimiento escolar del alumnado extranjero. El aprendizaje intensivo de la lengua vehicular del sistema educativo de acogida, la valoración y promoción positiva de las lenguas maternas, el incremento de las expectativas por parte del profesorado, la formación específica del profesorado en atención a la diversidad, la incorporación de profesorado inmigrante y la implicación de las familias son algunos de los más destacados (OCDE, 2010b). Se trata de prácticas educativas diseñadas para favorecer la integración del alumnado extranjero en los itinerarios escolares ordinarios, evitando la estigmatización derivada de algunos de los instrumentos habituales de atención a la diversidad por procedencia.

Independientemente del grado de rendimiento que se considere explicado por el efecto proceso, hay un acuerdo prácticamente unánime en aceptar que las distintas prácticas organizativas y pedagógicas de los centros escolares comportan experiencias educativas diferenciadas por parte del alumnado con mayores necesidades educativas. Y es en este contexto donde han adquirido mayor fuerza las críticas a determinados mecanismos de atención a la diversidad no tanto por sus objetivos sobre el papel, sino por las consecuencias de sus aplicaciones prácticas. Gratacós y Urgidos (2011) plantean un interesante debate en torno a los peligros que la educación compensatoria genera sobre los procesos de integración social del alumnado inmigrante, procesos que influyen a su vez sobre el rendimiento académico de estos alumnos. No pretendemos ahondar aquí en las críticas a dichos dispositivos, pero sí que creemos necesario apuntar algunos de los elementos que justifican estas tesis.

Como hemos defendido en otros lugares (Alegre *et al*, 2006), el aula ordinaria es el espacio normalizador por excelencia, el lugar donde el alumno extranjero percibe que su itinerario académico no diverge de aquel que sigue el alumnado autóctono y, por lo tanto, deja de sentirse en una situación de desventaja respecto a este. Pero para que esto sea así se requieren algunas premisas que no siempre se cumplen en los centros educativos.

En el caso del alumnado inmigrante, los primeros momentos de la incorporación al centro son fundamentales, puesto que las decisiones tomadas en este primer momento pueden condicionar el resto del proceso escolar. Todos los países de la OCDE han fijado como prio-

ridad el aprendizaje de la lengua vehicular del sistema educativo, puesto que la investigación apunta, como comentábamos al inicio de este capítulo, a una importante desventaja por parte de los alumnos con lenguas maternas distintas a la del país de acogida tanto en su rendimiento escolar en la educación primaria como en la secundaria (Schnepf, 2004). En el caso español, el aprendizaje de la lengua de acogida ha sido diseñado principalmente a partir de la creación de las aulas de acogida. La primera cuestión a la que han de hacer frente las escuelas es el encaje de este dispositivo en la estructura global del centro y de aquí derivan las diferentes formas en que el aula de acogida se integra en él y cómo esta se coordina con el aula ordinaria. Las aulas de acogida pueden responder a criterios organizativos diversos (Benito y González-Motos, 2010): edades, niveles de catalán, niveles de competencias básicas, etapa educativa, coordinación con el aula ordinaria o incluso procedencias. Cada uno de estos criterios viene acompañado de ventajas y desventajas respecto a la normalización de la escolarización del alumno inmigrante a la vez que determina el tipo de agrupaciones de alumnos en el aula de acogida y el funcionamiento interno del aula de acogida, ya que las dinámicas o estrategias pedagógicas aplicadas dependen del perfil y número de alumnos que coinciden en ella. Otras variables como el profesorado que interviene en el aula de acogida, los mecanismos de evaluación, los vínculos de relación con las familias o las materias impartidas acaban de dar forma a las estructuras de atención a la diversidad que han sido creadas en los institutos y, consecuentemente, al tipo de integración del alumnado inmigrante. Pero más allá del diseño de la estructura de acogida es especialmente importante reflexionar sobre las transiciones del aula de acogida al aula ordinaria experimentadas por este alumnado.

Diversos estudios apuntan a la necesidad de que esta transición se haga de forma rápida, para favorecer la integración del alumnado extranjero en sus aulas de referencia y evitar así los efectos negativos de la escolarización segregada que desembocan en la estigmatización y aislamiento de aquellos que asisten a los dispositivos de atención a la diversidad (Field *et al.*, 2007). En esta línea Christensen y Stanat (2007) destacan diferentes prácticas educativas que pueden favorecer el aprendizaje lingüístico huyendo de los dispositivos específicos, sea a través de profesores de apoyo en el aula ordinaria o de la introducción de contenidos curriculares en el aprendizaje lingüístico,¹² entre otros.

12 En esta línea destaca el conjunto de experiencias que bajo la denominación AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) pretende que el aprendizaje de la lengua de acogida se realice de forma simultánea al aprendizaje curricular (matemáticas, naturales, sociales...). Estas experiencias diseñadas para la introducción de lenguas extranjeras en los sistemas educativos ordinarios constituyen la base de las nuevas dinámicas curriculares aplicadas para la enseñanza de las lenguas de acogida en el caso del alumnado extranjero, desarrollando, pues, el aprendizaje a partir de contenidos curriculares ordinarios y no solo lingüísticos.

Y un paso más allá: la organización del aula ordinaria. Hemos mencionado anteriormente la existencia de diferentes mecanismos de atención a la diversidad no focalizados en el alumnado inmigrante. Estas prácticas no son a priori ni negativas ni positivas, pero en función de su uso y aplicación pueden favorecer o entorpecer el itinerario académico del alumnado extranjero. A modo de ejemplo, la creación de grupos estables de refuerzo para todas las asignaturas o la creación de grupos-clase basados en el nivel de aprendizaje de los alumnos generan disparidad de posicionamientos al respecto. Así, mientras que algunas investigaciones defienden su utilidad por la capacidad de adaptación de las prácticas a las necesidades específicas de los alumnos (Slavin, 1987; Lou *et al.*, 1996; Hoxby y Weingarth, 2005); otros autores consideran que los efectos negativos superan a los beneficios. Desde este último posicionamiento, estudios como el de Nusche (2009) ahondan en los riesgos que acompañan a las prácticas de diferenciación curricular estable: estigmatización de los alumnos de menor rendimiento escolar, reducción de las expectativas de estos alumnos, generación de entornos de aprendizaje poco estimulantes, rebaja de las expectativas por parte del profesorado, etc. Esto es especialmente grave dada la constatada tendencia en los diferentes sistemas educativos a hacer uso de estos mecanismos con el alumnado extranjero, comportando unas tasas desproporcionadamente elevadas de asistencia de estos alumnos a grupos de bajo rendimiento en comparación con sus compañeros autóctonos (Resh, 1998; Prenzel *et al.*, 2005; Strand, 2007). Esta tendencia desemboca en una inmediata identificación del alumnado de origen extranjero con alumnado con dificultades de aprendizaje, a la vez que socava sus expectativas académicas; y, en los casos en que dicha separación se produce a edades tempranas, puede comportar la imposibilidad de entrar en entornos de aprendizajes que permitan un mejor proceso de desarrollo educativo y lingüístico, pero también de integración social y cultural (Nusche, 2009).

En este sentido, las adaptaciones curriculares individuales parecen la opción más integradora e inclusiva, en tanto que evitan dinámicas segregadoras de carácter grupal. Varios estudios apuntan a la reducción de las ratios profesor-alumnos como método para asegurar un apoyo más individualizado e incrementar así el rendimiento de estos alumnos (Glass *et al.*, 1982; Finn y Achilles, 1990; Krueger, 2000; 2003; Santiago, 2002); otras investigaciones abogan por prácticas inclusivas con apoyos específicos dentro de las aulas ordinarias o la introducción en el currículo ordinario de elementos propios de la educación intercultural. Cabe tener presente, no obstante, que ninguna de estas prácticas está exenta de dificultades: la falta de preparación entre el profesorado para su diseño, la asimilación que frecuentemente se establece entre adaptación curricular y reducción del nivel de exigencia y la falta de mecanismos de evaluación acordes con las adaptaciones realizadas son algunos de los elementos que reducen el efecto positivo que dichos mecanismos pretenden alcanzar.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, son diversas las actuaciones políticas centradas (más o menos directamente) en el tratamiento de la escolarización del alumnado inmigrante que acaban impactando en sus oportunidades educativas. Sobre la base de los parámetros analíticos que han guiado este capítulo, tales políticas pueden plantearse como ámbito de intervención bien del acceso a los centros escolares (preocupación por la distribución del alumnado y por la reproducción de la segregación escolar), bien de los procesos de escolarización (preocupación por las estrategias pedagógico-organizativas y por la superación de las desventajas educativas del alumnado inmigrante); asimismo, dichas políticas pueden enfocarse bien desde la apuesta por la diferenciación (focalización de recursos y dispositivos en el alumnado inmigrante), bien desde esquemas de diferenciación (atención a las problemáticas educativas del alumnado inmigrante en el marco de la gestión transversal de la diversidad). Desde un punto de vista normativo, entendemos que el nivel de oportunidad y conveniencia de unos u otros acentos estratégicos deben desarrollarse siempre atendiendo a la valoración del sentido, más o menos específico, de aquella diversidad que los alumnos extranjeros de nueva incorporación aportan a las diversidades ya existentes en el aula (diversidad social, económica, cultural, cognitiva, etc.).

En relación con el punto anterior, hemos repasado páginas atrás aquellos parámetros que pueden señalar rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que efectivamente representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad en los centros escolares. Ponderáramos aquí la importancia de variables como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, y las características del país y sistema educativo de origen. Y aun así seguimos sosteniendo que –del mismo modo como se ve implicada la organización de cualquier servicio público con la llegada de población extranjera–, si estos retos derivan en la práctica en tensiones y conflictos, es en buena medida a causa de la existencia de unas realidades institucionales –escolares, en nuestro caso– que al afrontar esta llegada ven acentuarse el alcance de unas limitaciones que en absoluto le son nuevas.

En este sentido, la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas y «étnicas», además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas de diversidad, contribuye a explicar por qué los procesos de acogida y escolarización del alumnado inmigrante se plantean en la actualidad de forma problemática. Cabe, por tanto, insistir en la necesidad de avanzar en la implementación de mecanismos de regulación del acceso escolar susceptibles de impactar de forma transversal en los procesos de elección y asignación escolar, generando un marco

donde el conjunto de las familias dispongan de las mismas opciones reales de acceder a una diversidad igualmente significativa de escuelas.

Ahora bien, el énfasis en la preocupación por corregir las inequidades en la distribución escolar no debiera dejar en segundo término la atención a aquellas intervenciones centradas en los procesos organizativos y pedagógicos con base en el centro educativo. Efectivamente, las escuelas y su política de gestión de la diversidad pueden «marcar la diferencia», impactando positivamente en la igualdad y mejora de los resultados obtenidos por unos y otros alumnos. En este terreno, y con este mismo objetivo, la clave parece radicar en entender el diseño de toda estrategia diferenciada como actuación transitoria justificada de acuerdo al tratamiento de una diversidad manifiestamente específica, y siempre como medio subsidiario en el camino hacia la normalización de la gestión de las diversidades.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRE, M.A. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2005.

--- «L'acollida i l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger al sistema educatiu català». En BONAL, X. (ed.) *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània, Col. Polítiques 53, 2006.

--- «Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?». *Revista de Educación*. No. 345, 2008. P. 61-82.

--- «Polítiques d'acollida escolar a Catalunya. una aproximació crítica». *Perspectiva Escolar*. No. 332, 2009. P. 61-70.

ALEGRE, M.A.; FERRER, G. «School Regimes and Education Equity. Some Insights Based on PISA 2006». *British Educational Research Journal*. Vol. 36, No. 3, 2010. P. 433-462.

ALEGRE, M.A.; SUBIRATS, J. (eds.). *Educación e inmigración. Nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, Col. Academia. No 28, 2007.

ALEGRE, M.A. *et al. Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 2006.

--- *et al. L'educació postobligatoria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Col. Informes No 15, 2010a.

--- et al. *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Mediterrània, col. Polítiques 72, 2010b.

BENITO, R.; GONZÀLEZ, I. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 2007.

BENITO, R.; GONZÀLEZ-MOTOS, SH. *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Informes Breus 28), 2010.

BENITO, R. et al. «Les Oficines Municipals d'Escolarització: Límits i oportunitats en la distribució de l'alumnat estranger». En *Recerca i Immigració*, No. 4. Barcelona: Secretaria per a la Immigració de Catalunya, 2008.

BONAL, X.; ALBAIGÉS, B. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània, 2006.

BONAL, X. et al. «Les noves Oficines Municipal d'Escolarització; valoració d'experiències i propostes de disseny». *De prop*. No. 9, 2005.

CALERO, J.; WAISGRAIS, S. «Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los "peer effects"». Ponencia presentada en el XVI Encuentro de Economía Pública, Granada, 2009.

CHRISTENSEN, G.; STANAT, P. «Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed». *The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration*. Washington: Migration Policy Institute (MPI) y Bertelsmann Stiftung, 2007.

DRONKERS, J.; LEVELS, M. «Do school segregation and school resources explain region-of-origin differences in the mathematics achievement of immigrant students?». *Educational Research and Evaluation*. Vol. 13, No. 5, 2007. P. 435-462.

EURYDICE. *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice, 2004.

FIELD, S. et al. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París: OECD, 2007

FINN, J.D; ACHILLES, C.M. «Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment». *American Educational Research Journal*. Vol. 27, No. 3, 1990. P. 557-577.

GLASS, G.V. et al. *School Class Size: Research and Policy*. Beverly Hills: Sage, 1982.

GRATACÓS, P.; UGIDOS, P. *Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Jaume Bofill, Col·lecció concitadania intercultural. No. 11; 2011.

GRAU, C.; FERNÁNDEZ, M. «El asesoramiento psicopedagógico y la atención a la diversidad: normativa estatal y autonómica». *Tabanque, revista pedagógica*. No. 21, 2008. P. 239-261.

HANUSHEK, E. A. *et al.* «New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement». *Working Paper 8741*. Cambridge: National Bureau of Educational Research, 2002.

HOXBY, C.M. «Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation». *Working Paper 7867*. Cambridge: National Bureau of Educational Research, 2000

HOXBY, C.M.; WEINGARTH, G. «Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the Structure of Peer Effects», 2005. <<http://www.hks.harvard.edu/inequality/Seminar/Papers/Hoxby06.pdf>>.

KRUEGER, A.B. «Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement». *The Class Size Policy Debate*, Working Paper. No. 121. Washington D.C: Economic Policy Institute, 2000.

--- «Economic Considerations and Class Size». *Economic Journal*. Vol. 113, No. 485, 2003. P. F34-F63.

LOU, Y. *et al.* «Within-class Grouping: A Meta-Analysis». *Review of Educational Research*. Vol. 66, No. 4, 1996. P. 423-458.

MCANDREW, M. «Immigration and Diversity: some policy issues confronting the Québec School System». *Policy Options*, 2003. P. 59-62

NUSCHE, D. *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. París: OECD Education Working Paper, No. 22, 2009.

OCDE. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. París: OCDE, 2005. <<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>>.

--- *Where immigrant students succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París: OCDE, 2006. <<http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>>.

--- *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Vol. I a V. París: OCDE, 2010a. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. <<http://dx.doi.org>>.

org/10.1787/9789264091504-en>. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>>. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>>. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>>.

--- *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. París: OCDE, 2010b. <http://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en>.

PRENZEL, M. *et al.* *PISA 2003: Ergebnisse des Zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland, 2005.

RESH, N. «Track placement: How the “Sorting Machine” Works in Israel». *American Journal of Education*. Vol. 106, No. 3, 1998. P. 416-438.

RUMBERGER, R.W; PALARDY, G.J. «Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school». *Teachers College Record*. Vol. 107, No. 9, 2005. P. 1999–2045.

SANTIAGO, P. «Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages». *Education Working Papers*, No. 1. París: OECD, 2002.

SCHNEPF, S.V. «How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement». *IZA Discussion Paper*, No. 1398. Bonn: IZA, 2004.

SLAVIN, R.E. «Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis». *Review of Educational Research*. Vol. 57, No. 3, 1987. P. 293-336.

STRAND, S. *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)*. Londres: University of Warwick, 2007.

VAN DER SLIK, F.W.P. *et al.* «Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools». *European Sociological Review*, Vol. 22, No. 3, 2006. P. 293–308.

VAN EWIJK, R.; SLEEGERS, P. «Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect». *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 21, No. 3, 2010. P. 237-265.

APÉNDICE ESTADÍSTICO

CUADRO 1A. Alumnado extranjero en educación primaria y ESO, por comunidades autónomas. Cursos 2000-2001, 2005-2006 y 2010-2011. En porcentaje

COMUNIDAD AUTÓNOMA	PRIMARIA			ESO		
	2000 2001	2005 2006	2010 2011	2000 2001	2005 2006	2010 2011
Andalucía	1,2	5,2	6,1	0,9	4,5	7,1
Aragón	2,0	10,9	14,7	1,5	8,7	13,2
Asturias	0,9	3,7	5,7	0,7	4,1	7,7
Baleares	5,0	15,1	15,7	3,8	12,8	19,5
Canarias	3,6	9,0	7,9	3,2	8,6	11,3
Cantabria	1,0	5,7	9,0	0,9	5,3	12,5
Castilla y León	1,3	6,2	9,0	1,1	4,9	9,0
Castilla-La Mancha	1,4	7,6	10,8	1,0	5,6	11,0
Cataluña	2,8	12,5	13,7	3,2	11,9	17,8
Comunidad Valenciana	2,6	12,4	11,7	2,1	11,1	15,3
Extremadura	0,8	2,8	4,1	0,7	1,9	3,7
Galicia	0,7	3,1	4,4	0,7	2,7	4,9
Madrid	5,6	14,2	14,5	4,0	12,9	17,1
Murcia	2,3	13,1	13,3	1,9	10,1	14,8
Navarra	2,9	12,1	12,2	2,1	8,0	13,1
País Vasco	1,3	4,9	7,1	1,0	4,6	8,4
Rioja (La)	3,0	14,1	18,0	1,7	11,2	18,9
España	2,4	9,2	10,3	2,0	8,0	12,2

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2005-2011).

CUADRO 2A. Alumnado extranjero según área geográfica de procedencia en educación no universitaria, por comunidades autónomas. Curso 2010-2011. En porcentaje

COMUNIDAD AUTÓNOMA	TOTAL EXTRANJEROS	PORCENTAJE SOBRE TOTAL EXTRANJEROS				
		UNIÓN EUROPEA	ÁFRICA	AMÉRICA LATINA	ASIA	OTRAS
Andalucía	5,5	34,6	25,8	28,7	4,8	6,2
Aragón	12,4	34,8	26,8	30,7	4,7	3,0
Asturias	5,1	22,7	9,0	59,2	4,4	4,8
Baleares	15,6	30,9	21,7	39,5	4,6	3,4
Canarias	8,2	27,3	11,9	49,3	7,5	4,1
Cantabria	8,2	18,7	6,1	58,6	3,5	13,0
Castilla y León	7,8	31,9	18,8	41,1	4,0	4,2
Castilla-La Mancha	9,2	36,6	22,4	35,1	2,8	3,1
Cataluña	13,0	13,5	34,9	36,4	10,1	5,1
Comunidad Valenciana	11,1	35,1	18,1	35,0	5,0	6,8
Extremadura	3,4	27,3	32,9	31,9	5,2	2,7
Galicia	3,6	20,1	10,9	57,7	3,5	7,9
Madrid	13,4	24,3	15,1	49,7	6,9	4,0
Murcia	12,0	12,1	39,1	42,7	2,1	4,0
Navarra	10,3	19,5	21,0	52,9	2,3	4,2
País Vasco	6,9	16,2	22,5	51,5	5,8	4,0
Rioja (La)	16,5	23,6	28,6	33,4	11,9	2,5
España	9,5	25,1	23,5	40,3	6,2	4,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (curso 2010-2011).

CUADRO 3A. Alumnado extranjero en la enseñanza secundaria posobligatoria. Normalización en el acceso, por comunidades autónomas. Curso 2010-2011. En porcentaje

COMUNIDAD AUTÓNOMA	BACHILLERATO		CICLOS FORMATIVOS	
	EXTRANJEROS	ÍNDICE DE NORMALIZACIÓN	EXTRANJEROS	ÍNDICE DE NORMALIZACIÓN*
Andalucía	4,1	0,58	3,9	0,55
Aragón	5,6	0,36	8,8	0,56
Asturias	3,2	0,46	4,0	0,58
Baleares	10,6	0,54	18,1	0,92
Canarias	8,6	0,69	7,2	0,58
Cantabria	5,4	0,55	6,2	0,63
Castilla y León	3,6	0,38	5,3	0,56
Castilla-La Mancha	5,0	0,45	5,7	0,51
Cataluña	8,8	0,48	12,3	0,67
Comunidad Valenciana	9,2	0,53	9,0	0,52
Extremadura	1,7	0,44	1,5	0,38
Galicia	2,2	0,45	2,9	0,59
Madrid	9,5	0,52	11,3	0,61
Murcia	7,5	0,48	8,4	0,54
Navarra	4,9	0,36	7,0	0,51
País Vasco	4,3	0,46	6,9	0,73
Rioja (La)	6,7	0,35	10,2	0,53
España	6,4	0,50	7,7	0,60

* El índice de normalización en el acceso de la población extranjera a las enseñanzas posobligatorias, extraído de Bonal y Albaigés (2006), corresponde al cociente entre la presencia de alumnado extranjero sobre total de alumnado y la presencia de población extranjera de la edad teórica en el territorio de referencia (el valor 1 corresponde a presencia normalizada).

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2011) y del INE (datos de padrón (2010).

CUADRO 4A. Alumnado extranjero en primaria y ESO. Equidad en el acceso por sectores de titularidad, por comunidades autónomas. Curso 2010-2011. En porcentaje

COMUNIDAD AUTÓNOMA	PRIMARIA					ESO				
	PRIVADO	ALUMNADO EXTRANJERO			ÍNDICE EQUIDAD*	PRIVADO	ALUMNADO EXTRANJERO			ÍNDICE EQUIDAD
		TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO			TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	
Andalucía	23,9	6,1	7,1	2,7	2,6	24,9	7,1	8,4	3,4	2,5
Aragón	32,0	14,7	17,5	8,7	2,0	35,5	13,2	14,6	10,5	1,4
Asturias	31,2	5,7	7,0	2,8	2,5	35,0	7,7	8,6	6,2	1,4
Baleares	37,7	15,7	19,6	9,2	2,1	39,1	19,5	24,4	12,0	2,0
Canarias	25,2	7,9	9,3	3,7	2,5	24,6	11,3	13,0	5,9	2,2
Cantabria	34,9	9,0	9,2	8,6	1,1	36,2	12,5	12,3	12,8	1,0
Castilla y León	33,0	9,0	10,6	5,7	1,9	36,7	9,0	10,2	7,1	1,4
Castilla-La Mancha	17,7	10,8	12,0	5,0	2,4	19,2	11,0	12,1	6,3	1,9
Cataluña	34,2	13,7	17,9	5,5	3,3	38,7	17,8	23,3	9,1	2,6
Valencia	32,6	11,7	14,9	5,1	2,9	34,5	15,3	19,3	7,9	2,4
Extremadura	21,5	4,1	4,8	1,6	3,0	23,1	3,7	4,2	2,0	2,1
Galicia	30,8	4,4	5,2	2,4	2,1	30,6	4,9	5,7	3,3	1,7
Madrid	46,9	14,5	21,6	6,5	3,3	48,6	17,1	23,7	10,2	2,3
Murcia	29,2	13,3	17,0	4,4	3,9	28,9	14,8	18,2	6,6	2,8
Navarra	36,4	12,2	15,8	6,0	2,6	38,9	13,1	15,7	9,1	1,7
País Vasco	49,9	7,1	10,3	3,9	2,6	54,4	8,4	10,6	6,5	1,6
Rioja (La)	34,2	18,0	21,7	10,9	2,0	35,8	18,9	22,0	13,4	1,6
España	32,5	10,3	12,9	5,0	2,6	34,1	12,2	14,7	7,5	2,0

* El índice de equidad, extraído de Bonal y Albaigés (2006), corresponde al porcentaje de alumnado extranjero (sector público)/porcentaje de alumnado extranjero (sector privado). Una distribución equitativa de alumnado extranjero por sectores de titularidad supone un índice de equidad igual a 1. Cuando el índice es superior a 1 indica una sobrerrepresentación del alumnado extranjero del sector público. Cuanto más se aleja el valor del índice de 1, menos equitativa es la distribución del alumnado.

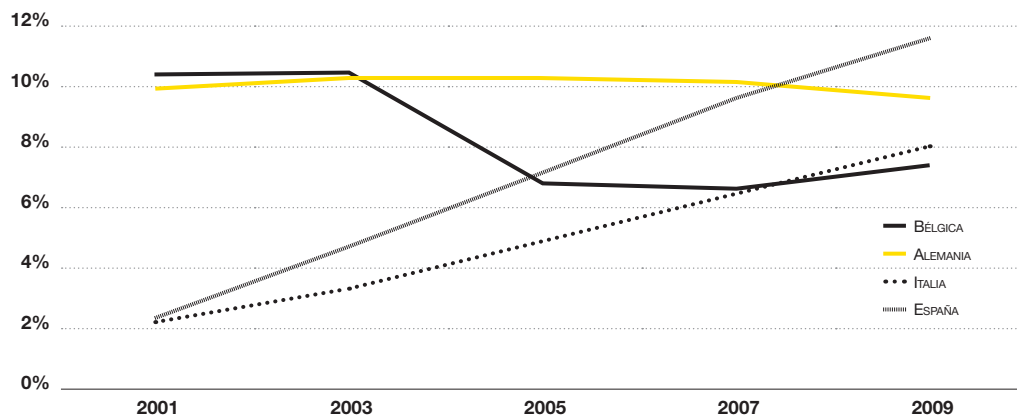
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2011).

CUADRO 5A. Alumnado extranjero en los estudios secundarios (15 años). Equidad en el acceso por sectores de titularidad. Países OCDE*. 2009. En porcentaje

PAÍSES	ALUMNADO EN CENTROS PRIVADOS	ALUMNADO EXTRANJERO			ÍNDICE DE EQUITAD
		TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	
Luxemburgo	12,6	40,2	38,4	52,8	0,73
Israel	14,2	20,0	19,6	22,7	0,86
Suecia	10,1	11,7	11,7	12,2	0,96
Irlanda	57,8	8,1	8,1	8,1	1,01
Australia	39,3	23,2	23,8	22,3	1,07
Holanda	64,8	12,6	14,1	11,8	1,19
Austria	12,5	15,2	15,8	11,1	1,42
Bélgica	67,3	15,0	18,8	13,1	1,44
España	31,1	9,6	11,3	5,7	2,00
Dinamarca	20,5	8,7	9,7	4,8	2,04
Portugal	14,0	5,5	6,0	2,6	2,26

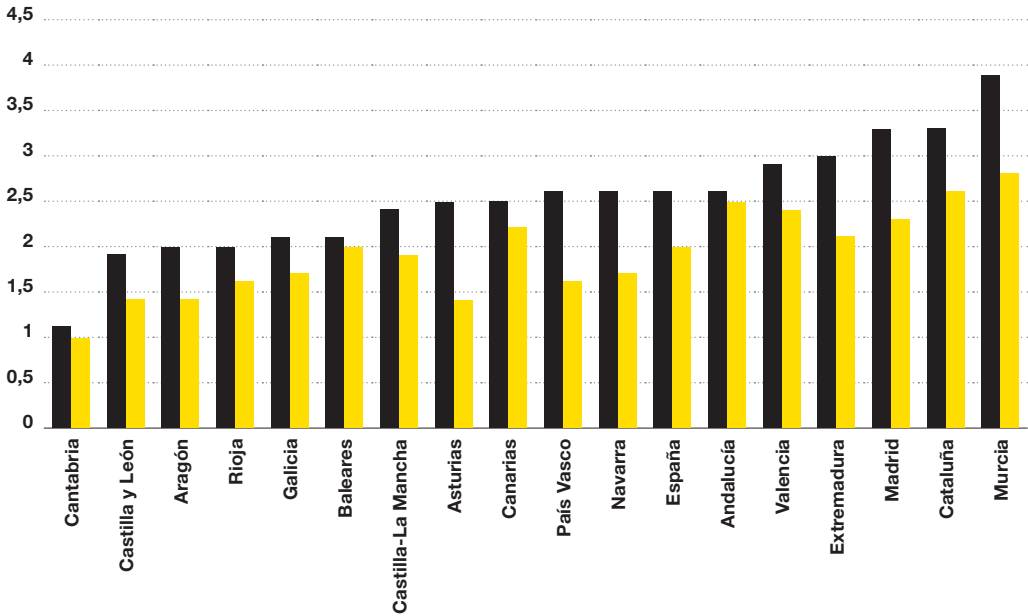
* Se incluyen países con más de un 10% de centros privados y de un 5% de alumnado inmigrante.
Fuente: elaboración propia a partir de datos del PISA 2009.

GRÁFICO 1A. Evolución del porcentaje de alumnos extranjeros en educación obligatoria en Bélgica, Alemania, Italia y España.* 2001-2009



* Se incluyen los países de la UE con datos disponibles para el período 2000-2009. Los datos para Bélgica de 2003 responden al año 2002 ante la falta de información para el año en cuestión.
Fuente: elaboración propia a partir de datos de OCDE (2000-2009).

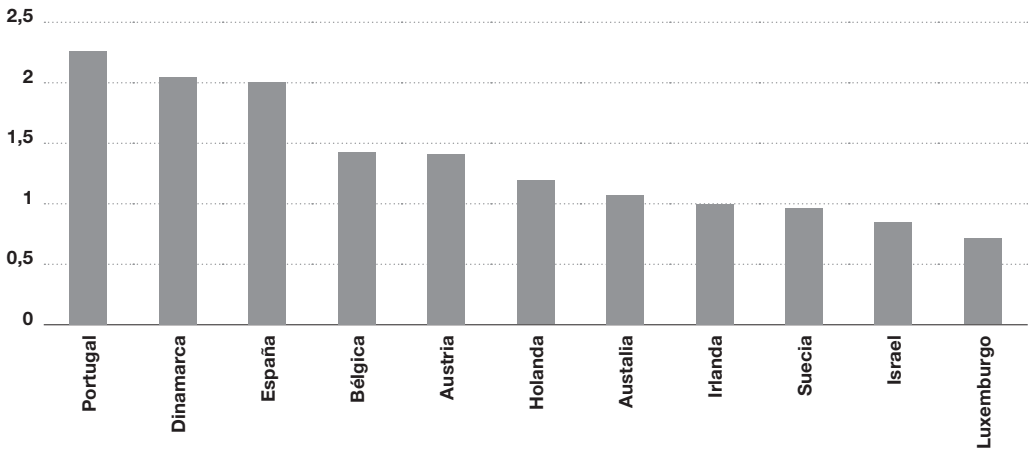
GRÁFICO 2A. Índice de equidad en el acceso por sectores de titularidad, en educación primaria y ESO, por comunidades autónomas. Curso 2010-2011



■ ÍNDICE EQUIDAD PRIMARIA ■ ÍNDICE EQUIDAD ESO

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2011).

GRÁFICO 3A. Índice de equidad en el acceso por sectores de titularidad. Países OCDE*. 2009.



* Se incluyen países con más de un 10% de centros privados y de un 5% de alumnado inmigrante.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del PISA 2009.