LA DIVERSIDAD QUE IMPORTA: LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LOS CENTROS DE PRIMARIA DE CATALUÑA Y LAS ISLAS BALEARES

The important of the diversity: the attention of the foreign student in the primary school in Cataluña and Baleares Islands

Rosalina Alcalde Campos
Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El presente artículo ofrece una síntesis de los principales resultados de mi Tesis Doctoral titulada *Igualar en la diversidad. la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de primaria de Cataluña y las Islas Baleares.* La investigación ha consistido en analizar los programas de actuación educativa orientados a la atención del alumnado de origen extranjero, diseñados e implementados desde los centros educativos. En particular, los centros de Educación Primaria de las comunidades de Cataluña y las Islas Baleares, centrando el interés analítico en determinar cómo estos programas de actuación educativa entienden y atienden la diversidad del alumnado de origen extranjero. Algunas de las cuestiones planteadas y sobre las que se presentan resultados son: ¿qué diversidad es la que importa en las experiencias educativas de los alumnos y alumnas de origen extranjero? ¿En qué son «más» diversos los alumnos extranjeros? ¿Cómo están atendiendo y entendiendo los centros educativos dicha diversidad?

Palabras clave: Diversidad, Inmigración, Educación, Desigualdad.

Abstract

What diversity is important when we talk about immigrant's educational experience? In what aspects immigrant students are «more» diverse? How schools are understanding and attending diversity in educational contexts with immigrant students? This paper will answer these questions taking in account my main PhD research outcomes. In concrete, the research analyzes educational programs oriented to attend immigrant children at primary schools.

Keywords: Diversity, Inequality, Immigration, Education.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de inmigración sin aludir a la diversidad, resulta hoy día un propósito casi imposible, especialmente cuando esta se concreta en el ámbito educativo. A priori parecería que la llegada a nuestras aulas de alumnado procedente de otros países ha visibilizado con más intensidad en el plano social la diversidad humana, impulsado el análisis desde las ciencias sociales sobre cómo reconocer, valorar e integrar la diversidad en nuestra sociedad y aulas.

Concretando la problemática al ámbito educativo, con frecuencia, la alusión a la diversidad en la educación viene relacionada también con el concepto de igualdad educativa. Por lo que una de las preocupaciones de los profesionales de la educación que ejercen su labor en contextos escolares con alumnado de origen extranjero es cómo garantizar el principio de igualdad educativa en contextos cada vez más diversos en relación al origen geográfico, social, cultural y lingüístico de los alumnos. Este interés se ha venido reflejando también en las diferentes políticas y actuaciones en el campo educativo, recogidas en las diferentes leyes educativas a nivel estatal, las distintas acciones a nivel autonómico y finalmente la diversidad de programas de actuación educativa de los centros escolares. A día de hoy, España cuenta ya con una dilatada experiencia en el diseño e implementación de programas orientados a la atención del alumnado de origen extranjero. La investigación cuyos resultados aquí se presentan[1], trata de identificar qué modelos de actuación educativa prevalecen en los contextos escolares con alumnado de origen extranjero y en qué medida, y de qué manera, éstos incorporan los principios de atención a la diversidad y de atención a la igualdad. Al mismo tiempo se indaga en la relación entre la percepción de la diversidad educativa por parte de los agentes educativos objeto de análisis (profesorado y dirección de centros de primaria) y la aplicación de determinadas prácticas escolares y curriculares. En concreto, la investigación se basó en la construcción de un modelo de análisis que permitiera identificar distintos modelos de actuación en los Centros de Educación Primaria en relación a dos elementos: por un lado, la inclusión en estos programas de una perspectiva orientada a garantizar la igualdad educativa y por otro, la consideración de los distintos factores de diversidad educativa.

En definitiva, las preguntas de investigación que guiaron el trabajo llevado a cabo entre el año 2004 y 2007 en las Islas Baleares y Cataluña, son las siguientes:

a) ¿Cuáles son las prioridades de los programas de actuación educativa de los centros de primaria orientados a la atención del alumnado de origen extranjero en relación a la atención a la igualdad y la diversidad educativa?
b) ¿En qué medida y en qué sentido la identificación y valoración de los factores de diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero por parte del profesorado y la dirección de los centros influye en los modelos de actuación de las escuelas?
c) ¿Cómo contribuyen los procesos de identificación de la diversidad educativa a la construcción de la diferencia y a la legitimación de la desigualdad entre los alumnos extranjeros?

1. Alcalde, R. (2007) Igualar en la diversidad. la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de primaria de Cataluña y las Islas Baleares. Tesis Doctoral. Fac.Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.

d) ¿Las estructuras educativas influyen en la forma de entender y atender la diversidad educativa en los centros de primaria? Y si es así, ¿de qué manera y con qué intensidad?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para poder dar respuestas a estos interrogantes, en primer lugar me pareció necesario definir y operativizar el propio concepto de igualdad educativa. Basándome tanto en la teoría de la justicia social, como en la sociología política, distinguí dos esferas del concepto: la igualdad externa (referida a los resultado obtenidos una vez los individuos abandonan el sistema educativo) y la igualdad interna, referida al propio sistema educativo. Finalmente la investigación se centró en la esfera interna debido a que el objeto de estudio eran los programas de actuación educativa de las escuelas.

Respecto a la diversidad educativa, consideré necesario dilucidar qué factores de diversidad humana son relevantes en los procesos de aprendizaje de los alumnos. De este modo, y aplicando una lectura sociológica a los planteamientos de la pedagogía diferencial, acoté la investigación en cinco elementos: factores individuales, factores intelectuales, factores culturales, factores sociofamiliares y factores curriculares.

Así, los enfoques disciplinarios utilizados en la investigación parten de la sociología de la educación, de la sociología de las migraciones, de la pedagogía diferencial y de la sociología política.

2.1. El concepto de igualdad educativa: operativización para el estudio de las actuaciones educativas orientadas al alumnado de origen extranjero

A lo largo de los últimos cincuenta años, distintas formas de entender la igualdad de oportunidades en la educación han dado lugar a diferentes órdenes de prioridades en las políticas educativas. Esto mismo puede aplicarse también a los programas de actuación educativa de los propios centros escolares. De este modo, podemos destacar tres grandes concepciones de la igualdad en la educación que han ido configurando el panorama del diseño de estas políticas y programas, lo que ayudará a responder a la cuestión de *¿qué es aquello que debe igualarse en la experiencia educativa del alumnado de origen extranjero?*

Una primera acepción sería la de igualdad como punto de partida. Es decir, la posibilidad, para todos los individuos, de comenzar su carrera escolar, o su escolaridad oficial, sin discriminación, donde todos los niños y niñas se beneficiarían exactamente de las mismas condiciones en el acceso. Podemos considerar que las principales políticas derivadas de este principio son aquellas que han priorizado en sus agendas la escolarización universal y gratuita, incorporando a los grupos étnicos minorizados y al alumnado de origen extranjero en las mismas condiciones que el grupo de los autóctonos o de los grupos culturalmente mayoritarios. Ésta perspectiva ha venido siendo prioritaria en España, Cataluña y Baleares en los últimos años en relación a la escolarización del alumnado de origen extranjero, tal y como queda patente en las leyes orgánicas de educación[2] y en las medidas educativas llevadas a cabo por las comunidades autónomas y las administraciones locales.

2. Ley orgánica de Educación (LOGSE, 3/10(1990); LOPEGC (2/11/1995); LOCE (23/12/2002); LOE 2/2006. En el capítulo III de la Tesis Doctoral se analizan de forma amplia las estructuras educativas que permiten las actuaciones educativas orientadas a la diversidad.

Otro modo de concebir la igualdad, sería la igualdad aplicada al tratamiento (igualdad en el trato), es decir, «tratar en pie de igualdad, de diversas maneras, a todos los individuos» (Husén 1973:22). Desde esta perspectiva, las políticas educativas se concentran en proporcionar un programa educativo similar o equivalente a todos los alumnos tratando de evitar que aquellos que proceden de clases sociales menos favorecidas o de grupos étnicos minorizados, estén mayoritariamente representados en los programas de actuación educativa menos valorados social y académicamente (Marchesi 2000).

En el caso del sistema educativo español, la elección de asignaturas e itinerarios y por tanto la diversificación curricular, se produce en la educación secundaria. Con todo, en la Educación Primaria, la organización del grupo y del currículum dentro del aula puede ser bastante flexible en la práctica, especialmente en contextos con alumnado de origen extranjero.

Por último, puede considerarse la igualdad como un objetivo final, donde lo que interesa es igualar los resultados igualando más intensamente la participación en los estudios y más aún del éxito escolar.

El estudio de la igualdad educativa puede realizarse atendiendo, a su vez, a otras dos dimensiones: la igualdad interna de los sistemas educativos (acceso a niveles educativos por grupo social, recorrido y rendimiento escolar, resultados educativos) y la igualdad externa, lo que tendría que ver con las posiciones sociales y los ingresos obtenidos una vez finalizadas las trayectorias educativas, así como la participación en la toma de decisiones que interesan a los ciudadanos (Calero, J.; Bonal, X. 1999).

CUADRO 1: Dimensiones del estudio de l a igualdad educativa

Dimensiones de la igualdad educativa	*Concepciones del concepto de igualdad educativa*	*¿Qué debe igualarse en la educación?*
Igualdad interna	Igualdad como punto de partida	Igualdad en el acceso.
	Igualdad en el trato	Igualdad curricular
	Igualdad en los resultados	Igualdad en la participación en los estudios y en el éxito escolar
Igualdad externa	Igualdad social	Posiciones sociales, ingresos, participación social

Cuadro de elaboración propia.

La igualdad educativa externa está relacionada con la perspectiva igualitarista de autores como Cohen (1996) que defienden que lo fundamental no es saber cuánta educación recibe una persona, sino lo que una persona puede obtener de la escolarización. Si bien considero que éste enfoque no sólo es adecuado, sino necesario, hay que reconocer que los estudios sobre igualdad educativa externa relacionados con la población de origen extranjero, están poco desarrollados en España, entre otros motivos, debido a que la presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas, es un fenómeno relativamente nuevo iniciado en la década de los años noventa. En esta investigación se ha optado por centrar el análisis en la igualdad educativa interna.

2.1.1. La igualdad educativa interna como punto de partida: las medidas orientadas a garantizar el acceso igualitario del alumnado de origen extranjero al sistema educativo español

Muchos estudios modernos han abordado la cuestión de «educación y justicia social» centrándose en el servicio que un sistema educativo global ofrece a toda la población, formulándolo en términos de justicia distributiva como «quién recibe qué y cuánto recibe de ese bien» (Connell 1997). Así, tanto el análisis como la distribución en las políticas educativas han centrado su interés en el acceso a la escolarización y a los títulos formales y, en consecuencia, en la provisión de educación primaria a toda la población y la igualdad en el acceso a niveles superiores y selectivos de la educación formal.

¿Cuáles podrían ser los indicadores que nos darían cuenta de si un sistema educativo dificulta o favorece la igualdad educativa en el acceso del alumnado de origen extranjero? Siguiendo a Husén (1973) y complementando sus indicadores a la luz de los estudios realizados a lo largo de los últimos 30 años, podríamos destacar los siguientes:

La selección de alumnos de origen extranjero para la enseñanza infantil, primaria y secundaria clásica (etapas obligatorias y no obligatorias) o para los establecimientos de enseñanza superior.

La distribución de los alumnos de origen extranjero entre los centros educativos (según titularidad del centro) y cursos escolares.

Los programas de actuación educativa que impiden la promoción de ciertos tipos de talentos o de alumnos de determinados orígenes nacionales, sociales y culturales.

Para esta investigación, me ha interesado focalizar la atención en los programas de actuación educativa desarrollados desde los propios centros educativos de Educación Infantil y Primaria, por lo que estos indicadores serán delimitados a través de la selección por centro (según titularidad), por curso y a los criterios de agrupación en el aula.

2.1.3. Igualdad educativa interna en el trato: las actuaciones orientadas al currículum

Tal y como señala Marchesi (2000), en las últimas décadas, las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional y más interactiva, y por tanto, a una interpretación comprehensiva de la desigualdad educativa. Los estudios posteriores al Informe Coleman y colaboradores (1966), así como los trabajos realizados desde las teorías de la reproducción social de la sociología de la educación, contribuyeron a poner de manifiesto que la relación entre educación e igualdad social depende de muchos factores y no sólo de los obstáculos en el acceso de los propios sistemas educativos. De este modo, cabe pensar que lo que interesa igualar no es sólo el acceso a la educación, sino también el acceso a la ventaja educativa. En el caso del alumnado de origen extranjero, muchas veces se incorporan a las escuelas españolas desde posiciones lingüísticas, cognitivas, sociales y familiares que los sitúan en circunstancias de menor ventaja —o de mayor distancia respecto al sistema educativo—, para afrontar su experiencia escolar con éxito. Estas posiciones de desventaja —o distancia— se relacionan, a menudo, con la cuestión de la diversidad que representa el alumnado de origen extranjero, adscribiéndose en numerosas ocasiones al grupo de referencia.

Por otro lado, resulta imprescindible atender cómo acceden ciertos grupos sociales y culturales a los itinerarios escolares y a las agrupaciones que se realizan en las aulas, teniendo en cuenta las estructuras de los sistemas educativos. Así, se consideró que los indicadores que deberían tomarse en cuenta para poder atender este aspecto de la igualdad educativa en el trato en etapas de educación Infantil y Primaria eran:

Los modos de agrupación del alumnado de origen extranjero por origen sociocultural, familiar y rendimiento escolar.

Los modelos pedagógicos, organizativos y de participación.

2.1.4. Igualdad educativa interna como objetivo final: la igualdad de resultados educativos garantizada a partir de las ayudas a la educación

Las dos dimensiones del concepto de igualdad educativa anteriormente mencionadas hacían referencia a la igualdad en el acceso a los estudios y el trato educativo como elementos necesarios para lograr la igualdad de resultados. La cuestión de la igualdad de los resultados académicos entre el alumnado de origen extranjero resulta fundamental en la medida en que el fracaso escolar es una de las primeras situaciones en que una persona se ve marginada en la vida social. En este sentido, los numerosos estudios realizados en Estados Unidos, Gran Bretaña y Países Bajos consultados para la investigación, ponen de manifiesto que los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o de origen extranjero presentan, reiteradamente, peores resultados académicos que los alumnos autóctonos (Churchill 1983, Siguán 1996, Driessen 2000, Gordon 1999, Husén (et al) 1992, Padilla y González 2001, OCDE/UNESCO 2003, Pallaud 1992, Sierra 1992, Strauch 1992, Vázquez 1992). Y ello a pesar de las múltiples medidas que se han tomado a cabo tanto desde los programas de educación compensatoria, como de los programas de actuación educativa multiculturales o interculturales.

Entre los diferentes indicadores sensibles que existen para el estudio de las desigualdades educativas (resultados académicos, adquisición de conocimientos y habilidades, abandono de estudios, repetición de cursos, obtención de credenciales y promoción a niveles superiores de educación), he considerado para la investigación los programas de actuación educativa dirigidos a igualar la ventaja educativa del alumnado de origen extranjero. Elementalmente las ayudas complementarias (becas, subvenciones, etc.) y las actividades complementarias y extraescolares.

2.2. Naturaleza y relevancia de la diversidad en contextos educativos con alumnado de origen extranjero. Las diferencias humanas estudiadas desde la perspectiva de la pedagogía diferencial[3]

El concepto de diversidad es polivalente y contempla desde las diferencias por cultura, hasta las de género, las cualidades, los rendimiento, etc.[4].

3. Para profundizar sobre los orígenes y características de la pedagogía diferencial ver Gómez (2004), López (et al.) (1991); López Melero (1999); Ferrández, A. y Sarramona, J. (1980).
4. Para un conocimiento exhaustivos del concepto ver la Tesis Doctoral de M.A. Essomba (2003), donde se lleva a cabo un análisis sociohistórico y educativo.

La capacidad de integrar el enfoque de la biología, la pedagogía y la sociología confiere un marco analítico e interpretativo adecuado a mi objeto de estudio. Esta perspectiva pedagógica parte de una premisa compartida, a saber, que la educación debe ser cada vez más diferencial para poder optimizar la igualdad de experiencias y resultados en la educación, atendiendo así a la realidad personal y social de los alumnos («tratar en un pie de igualdad, de diversas maneras, a todos los individuos» (Husén 1973:22). La Pedagogía Diferencial trata, por tanto, de reflexionar sobre los modos y procesos de adaptación de la enseñanza a las diferencias tanto de los grupos como de los individuos[5].

Por otro lado, la atención a la diversidad desde la perspectiva de la Pedagogía Diferencial conlleva la aceptación de que la escuela es heterogénea. Una heterogeneidad que no es exclusiva del alumnado de origen extranjero y que no se basa únicamente en los aspectos culturales. La aceptación de esta premisa implica, necesariamente, desarrollar actuaciones caracterizadas por la «*flexibilidad y polivalencia (…) curricular (…), por el reconocimiento de la no dominancia de la homogeneidad, por la aceptación de la propia diversidad y por la admisión de la alteridad como base de la diversidad y de la igualdad, llevado al plano social desde el compromiso personal*.» (Ferrández Arenaz, 1997:19).

En este sentido, se ha considerado que los factores de diversidad relevantes en la experiencia educativa estimados por la pedagogía diferencial y la sociología de la educación son los siguientes:

CUADRO 2: Principales factores e indicadores de divcrsidad en el ámbito educativo[6]

Individuales	*Intelectuales*	*Culturales*	*Socio-familiares*	*Curriculares*
Idiosincrasia personal (rasgos, comportamiento, motivos, etc.) – Intereses, motivaciones – Ritmo de trabajo, rendimiento, adaptación. – Roles en clase	– Capacidades (intelectuales, artísticas, manuales, etc.) – Diferentes niveles en determinadas capacidades – Estilos y procesos cognitivos y de aprendizaje	– Étnicas – Religión – Lengua – Género	– Expectativas frente al destino social, y profesional. – Condiciones sociales y de vida: laboral, vivienda. – Nivel estudios de los padres Participación/implicación de los padres en la educación de sus hijos	– Desventajas culturales para el currículum oficial y obligatorio – Preferencias ante el currículum – Especialización del conocimiento

Cuadro de elaboración propia. Basado en Jiménez 2000.

5. Para conocer más ver López (1991).
6. Para otras clasificaciones ver las de García Hoz; Suárez Rodríguez; Fernández Huerta sintetizadas en Ferrández y Sarramona (1980).

a) El factor de diversidad cultural

Para aproximarnos al estudio de la diversidad cultural en el campo educativo resulta necesario atender previamente al concepto de cultura. Para el trabajo que deseo realizar, he considerado que la definición que mejor se ajusta a mi objeto de estudio es la que aporta Teresa Aguado (1999) desde planteamientos más próximos a la educación,

> *«[La cultura] se define como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajusta y regula las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza. Es el conocimiento implícito y explícito compartido necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación entre sus miembros. Incluye productos de necesidades de adaptación ecológica, histórica y contemporánea; dimensiones subjetivas (creencias, actitudes, valores); interactivos (lenguaje verbal y no verbal); dimensiones materiales (artefactos). Cada individuo, dentro de esta micro/macro cultura, comparte estos patrones de información que son más o menos significativos para él, los cuáles le permiten comunicarse y funcionar con un grado relativamente alto de coherencia dentro del grupo»* (Aguado 1999:23.)

Consecuentemente, se han destacado estas dimensiones de análisis para el factor cultural:

— Dimensión subjetiva de la cultura (creencias, actitudes y valores).
— Dimensión interactiva de la cultura (lenguaje verbal y no verbal).
— Dimensión material (artefactos).

b) Los factores de diversidad sociofamiliar

Numerosos estudios avalan en la actualidad la relación existente entre ambiente familiar-clase social y rendimiento escolar. Dentro del llamado *clima familiar* pueden incluirse numerosas características, algunas relacionadas con la clase social (e.j.expectativas frente al destino social y profesional, acceso a recursos educativos, condiciones de vida, etc.) y otras que tienen más que ver con la participación e implicación de los padres en la educación de sus hijos.

c) Las diferencias curriculares como factor de diversidad educativa

La diversidad en la educación puede referirse tanto a la diversificación de los contenidos curriculares (Albericio 1991) como a la distancia que los alumnos tengan respecto al currículum oficial (conocimiento y habilidades) y también respecto al currículum oculto (actitudes y valores). Con frecuencia, la distancia con el currículum oficial aparece como un elemento central a abordar en la educación de los niños y niñas de origen extranjero. Existen otros elementos que separan al alumnado de los currícula —oficial y oculto— de la escuela, como son la clase social y su relación con la estructura del lenguaje y el acceso a universos simbólicos propios de los grupos mayoritarios hegemónicos (Bernstein1985, Bourdieu y Passeron 1977, Bonal 1998;Willis 1998). Con todo, he tratado de ajustarme en la investigación al desfase o desajuste curricular, lo que tiene que ver con aquellos alumnos que provienen de sistemas educativos distintos al español.

d) Las diferencias individuales e intelectuales que inciden en la educación

Desde la pedagogía diferencial, se considera que los factores de diversidad individual e intelectual educativa que tienen incidencia en el proceso y producto de la educación son las siguientes: a) autopercepción del estudiante, b) los procesos cognitivos en la adquisición y recuperación de la información, c) estilos cognitivos y de aprendizaje, d) la conducta en el aprendizaje, e) los roles en la clase, f) la inteligencia, adaptación y competencia, g) el rendimiento académico e h) intereses y valores (Jiménez 1991, 2000). Desde la sociología de la educación, existen aportaciones que ayudan a complementar el enfoque pedagógico y que hacen hincapié en el autoconcepto del estudiante, la conducta ante el aprendizaje y los roles en el aula.

Igualmente, existen distintos enfoques teóricos que acentúan la importancia de las interacciones persona-situación en el proceso de aprendizaje, conceptualizando la motivación en términos cognitivos. La perspectiva sociológica más interactivista ha desarrollado ampliamente esta cuestión a partir de las teorías del rol de Goffman (1987). Así mismo, desde la sociología de la educación se ha constatado cómo la escuela representa uno de los primeros espacios donde el niño aprende a reconocerse a sí mismo a través de los demás, y de forma muy particular, a través del profesor. Esta cuestión es especialmente importante cuando nos referimos al alumnado de origen extranjero. En un entorno con una fuerte estereotipia negativa, actitudes xenófobas o claramente racistas hacia los alumnos de origen extranjero —dada a partir del profesorado o de los compañeros de clase o fuera del espacio escolar—, es muy probable que la imagen que de sí miso reciba el alumno extranjero deteriore su autoestima. Pero igual ocurre cuando el alumno se aleja del modelo de «alumno ideal», en términos de rendimiento académico y conducta en el aula. El autoconcepto del estudiante está estrechamente relacionado con el rol del alumno dentro del aula. Esto se refiere al papel que desempeñan los estudiantes en el ambiente escolar y la valoración por parte del profesor de dicho rol. Los factores de diversidad educativa individuales aparecen relacionados con otros como el rendimiento y la adaptación, los valores y expectativas, etc. Aunque desde la pedagogía, generalmente se han estudiado las diferencias en relación al nivel del rendimiento del alumnado (alto, medio o bajo) y las respuestas actitudinales de los profesores (aceptación, rechazo o indiferencia), la sociología de la educación, a partir de obras como las de Rist (1998), ha desarrollado ampliamente el concepto de rol relacionándolo con las teorías del etiquetaje social. Desde esta teoría se ha intentando poner de manifiesto los mecanismos mediante los cuales el profesor se crea ciertas expectativas respecto a los alumnos y después estas funcionan en el aula para llegar a realizar lo que el profesor había supuesto en un principio. Para el estudio de la identificación y atribución de la diferencia educativa, esta teoría resulta especialmente útil ya que nos permite aproximarnos a los factores de diversidad identificados por el profesor y las expectativas y afectos generados respecto al alumnado de origen extranjero.

e) Procesos y estilos cognitivos

Los procesos y estilos cognitivos como factor de diversidad educativa intelectual se refieren a las formas características de organizar y procesar la información y la experiencia en relación a las características de la personalidad.

Al mimo tiempo, es importante tener presente en un sentido analítico que, por un lado, existen unos factores objetivos de diversidad educativa y por otro, unos criterios clasificatorios de las diferencias humanas. Los criterios que se han considerado en la investigación son, elementalmente, dos:

a) aquellos que tienen que ver con el individuo y

b) los que se relacionan con el grupo al que éste pertenece o se le adscribe.

Creo que es importante atender este aspecto en el análisis de los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero, ya que esto nos permite considerar si la atención a la diversidad en contextos con alumnado de origen extranjero se orienta verdaderamente a los individuos —tal y como cabría esperar desde un planteamiento basado en la cultura de la diversidad— o por el contrario, se dirige a los grupos. Entiendo que este propósito es especialmente relevante en el estudio de la atención a la diversidad del alumnado de origen extranjero, debido a que muchas veces se plantea la dificultad de reconocer qué diferencias son propias del alumno y cuáles se asocian al grupo.

A su vez, los elementos de diversidad, tanto grupales como individuales pueden estudiarse desde una doble perspectiva: *intra* (intraindividuales, intragrupales) e *Inter* (interindividuales, intergrupales). Es decir, se debe considerar que existen factores de diversidad entre grupos y entre individuos, pero también dentro de un mismo grupo (en función de la edad, rendimiento, etc.) y en un mismo individuo (ej. un mismo educando puede ser superdotado en algunos campos específicos e infradotado en otros).

3. OBJETIVOS

Los objetivos específicos de la investigación han sido:

— Analizar los factores que influyen en los centros educativos de Educación Primaria a la hora de poner en práctica determinados modelos de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero, considerando:
  - Las estructuras educativas existentes para la atención del alumnado de origen extranjero: Leyes Educativas del Gobierno Español, normativas autonómicas en materia de educación; actuaciones locales.
  - Los procesos de clasificación de las diferencias educativas integrados por las formas de identificación, valoración y atribución de las diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero por parte de los agentes educativos.

— Identificar modelos de actuación educativa considerando dos ejes de actuación: atención a la igualdad en la educación (acceso, trato, participación) y a la diversidad educativa (individual, sociofamiliar, intelectual, curricular y cultural)

En relación a las estructuras educativas se han tomado en cuenta:

— La estructura del sistema educativo y los distintos niveles administrativos competentes: leyes orgánicas de educación y marco competencial a nivel estatal, autonómico y local; leyes orgánicas de derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. El estudio de las estructuras, da cuenta de las formas de control en la implementación de medidas educativas dirigidas al alumnado de origen extranjero.

— La existencia de estructuras para la atención del alumnado de origen extranjero, centrando el análisis en dos dimensiones: la atención a la diversidad y a la igualdad educativa.

En cuanto a la identificación y percepción de la diversidad se consideran:

— Actitudes y valores de la dirección de los centros educativos frente a la diversidad educativa.
— Identificación de los principales factores de diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero.
— Formas de atribución de la diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero.

4. HIPÓTESIS

Consecuentemente, las hipótesis pretenden establecer una relación entre:

— Las estructuras educativas.
— La forma de identificar, valorar y atribuir los factores de diversidad educativa (procesos de clasificación de las diferencias educativas).
— Las características de los programas de actuación educativa llevados a cabo en Centros de Educación Primaria específicos para el alumnado de origen extranjero:

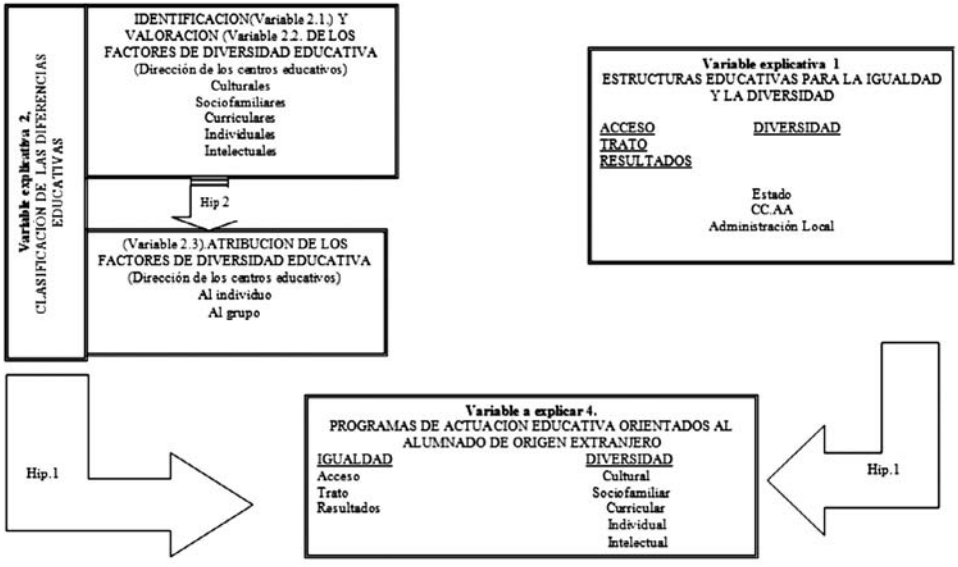

FIGURA 1: Modelo de análisis

CUADRO 3: Variables, dimensiones e indicadores del modelo análisis

Variables	*Dimensiones*	*Indicadores*
VARIABLE 1. Estructuras educativas para la igualdad y para la diversidad	1.1. Estructuras educativas estatales	*1.1.1. Medidas para el acceso* *1.1.2. Medidas para el trato* *1.1.3. Medidas para la participación* 1.1.4. Medidas de atención a la diversidad
	1.2. Estructuras educativas de las CC.AA	*1.2.1. Medidas para el acceso* *1.2.2. Medidas para el trato* *1.2.3. Medidas para la participación* 1.2.4. Medidas de atención a la diversidad
	1.3. Estructuras educativas locales	*1.3.1. Medidas para el acceso* *1.3.2. Medidas para el trato* *1.3.3. Medidas para la participación* 1.3.4. Medidas de atención a la diversidad
VARIABLE 2.Procesos de clasificación de las diferencias educativas	2.1.Identificación de los factores de diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero por parte de los agentes educativos del centro escolar	2.1.1. Factores de diversidad cultural *a.1.Étnicos* *a.2.Lingüísticos* *a.3.Religiosos.* 2.1.2. Factores de diversidad sociofamiliar *b.1. Expectativas frente al destino social y profesional.* *b.2. Condiciones sociales y de vida laboral y vivienda.* *b.3. Nivel de estudios de los padres.* *b4. Implicación de los padres en los estudios de los hijos.* 2.1.3. Factores de diversidad curricular *c.1. Desventajas para el currículum oficial y obligatorio.* *c.2. Desfase curricular* *c.3. Preferencias curriculares* 2.1.4. Factores de diversidad individual *d.1. Idiosincrasia personal (rasgos, comportamiento, motivos, etc.)*

CUADRO 3: Variables, dimensiones e indicadores del modelo análisis (continuación)

Variables	*Dimensiones*	*Indicadores*
		d.2. Interés, motivación. *d.3. Ritmo de trabajo, rendimiento, adaptación.* *d.4. Roles en la clase.* *d.5. Comprensión del funcionamiento del sistema educativo.* *d.6. Género* *d.7.Valores en torno a la educación* 2.1.5. Factores de diversidad intelectual *e.1. Capacidades (intelectuales, artísticas, manuales, etc.)* *e.2. Diferentes niveles en determinadas capacidades* *e.3. Estilos y procesos cognitivos en el aprendizaje*
	2.2.Valoración de la diversidad	a.1. Oportunidades que la diversidad educativa presenta para el centro educativo, para los alumnos y alumnas a.2. Identificación de los principales obstáculos para garantizar la igualdad educativa del alumnado de origen extranjero. a.3. Identificación de los principales retos educativos que plantea la diversidad educativa. a.4. Actitudes del profesorado hacia el alumnado de origen extranjero y hacia los servicios educativos del centro orientados a atender a este grupo. a.5. Actitudes de los alumnos hacia el alumnado de origen extranjero y los servicios educativos especiales o innovadores.
	2.3. Atribución de los elementos de diversidad educativa	2.3.1. Formas de atribución de la diferencia. b.1. Atribución de la diferencia al individuo: entre-intra individuos *Según nacionalidad* *Según edad*

CUADRO 3: Variables, dimensiones e indicadores del modelo análisis (continuación)

Variables	*Dimensiones*	*Indicadores*
		Según cultura *Según género* b.2. Atribución de la diferencia al grupo: entre-intra grupos *Según nacionalidad* *Según edad* *Según cultura* *Según género*
VARIABLE OBJETO DE ESTUDIO. Programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero	3.1. Actuaciones orientadas al acceso a la educación del alumnado de origen extranjero	*3.1.1. Actuaciones orientadas hacia la distribución del alumnado: entre centros, niveles, grupos.* *4.1.2. Actuaciones orientadas a facilitar la matriculación y acogida en los centros educativos.*
	3.2. Actuaciones orientadas al currículum	*3.2.1. Actuaciones orientadas a la diversificación curricular: dentro y fuera del aula:* *3.2.2. Cambios en la organización curricular, agrupaciones.*
	3.3. Actuaciones orientadas a la participación educativa.	*3.3.1. Programas de becas y ayudas* *3.3.2. Actividades complementarias* *3.3.3. Actividades extraescolares*
	3.4. Actuaciones orientadas a la diversidad curricular, familiar, individual, intelectual y cultural	

Cuadro de elaboración propia.

Hipótesis 1. Las actuaciones educativas llevadas a cabo por los Centros de Educación Primaria orientadas a la atención del alumnado de origen extranjero están influenciadas por:

— *Las estructuras educativas.*

— *La forma en que los agentes educativos identifican, valoran y atribuyen las diferencias en la educación (procesos de clasificación de las diferencias educativas).*

Las estructuras educativas determinan tanto la comprensión de la problemática educativa relacionada con la atención del alumnado de origen extranjero como los recursos educativos con los que cuentan las propias escuelas (formación, recursos

materiales, recursos humanos, cambios en la pedagogía y el currículum). Las estructuras educativas relevantes en el desarrollo de estas actuaciones son aquellas derivadas del Gobierno de España materializadas en las leyes orgánicas de educación, las leyes o normativas definidas en cada Comunidad Autónoma y las actuaciones desarrolladas por las administraciones locales.

Hipótesis 2: Paralelamente existen unos procesos de clasificación de las diferencias educativas integrados por:

— *La identificación de los factores de diversidad en la educación por parte de los agentes educativos.*

— *La valoración de dichos factores de diversidad y su atribución a los grupos de alumnos esencialmente en función de la nacionalidad.*

Estos procesos de clasificación de las diferencias educativas inciden en una visión problematizada de la diversidad, lo que determina las estrategias del centro haciendo prevalecer las actuaciones compensatorias.

Es importante considerar que más allá de los factores objetivos de diversidad educativa que podemos encontrar en cualquier aula española, existen unas formas de valorar la diversidad, así como unos procesos de atribución de dichos factores de diversidad, que en el caso del alumnado de origen extranjero puede estar determinado por la adscripción a un grupo de referencia, bien en función de la nacionalidad, el grupo étnico, la lengua materna, etc. Es decir, la diversidad se identifica y se adscribe según los grupos o individuos y se consideran mejores o peores respecto a otros grupos y a otros individuos. Es así como la diversidad se convierte en diferencia.

En este sentido, la investigación partía de la hipótesis de que muy probablemente en los procesos de identificación de los factores de diversidad educativa entre los alumnos de origen extranjero éstos se distinguirían más, por parte de la dirección de los centros y los docentes, como un obstáculo para la igualdad educativa que como un valor educativo y pedagógico que reconociera, apreciase y atendiera la diversidad de orígenes, lenguas, intereses, aptitudes, contextos familiares, etc. de los alumnos de origen extranjero. Consecuentemente, la atención a la diversidad en las escuelas sería atendida en la mayoría de los casos desde acciones mucho más orientadas a compensar la diversidad que a fomentarla.

Pero por otro lado, en la investigación se ha tratado de poner de manifiesto cuáles son los obstáculos derivados de la diversidad y qué se supone que la escuela debe igualar en la educación de estos niños y niñas respecto al alumnado «autóctono». Es precisamente aquí donde toma relevancia el análisis de los programas de actuación educativa específicos para el alumnado de origen extranjero atendiendo a estas dos dimensiones: la atención a la igualdad y la atención a la diversidad. En última instancia, mi preocupación sociológica no ha sido otra que la de incentivar la reflexión acerca de si los programas de actuación educativa —o ciertos programas— específicos para el alumnado de origen extranjero contribuyen a la reificación (objetivización, cosificación) de la diversidad educativa entendiéndola ésta como un déficit u obstáculo inherente a determinado tipo de alumnado, en particular, al alumnado de origen extranjero.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Los enfoques de investigación que definen este trabajo combinan diferentes posiciones que van desde el constructivismo, al considerar en este estudio cómo los diferentes actores sociales identifican y construyen las diferencias y necesidades educativas del alumnado de origen extranjero, pasando por el enfoque estructural, siendo una cuestión central en esta investigación la desigualdad educativa y las estructuras educativas. También el enfoque de la acción e interacción está presente, ya que el modelo de análisis propuesto pone en juego distintos elementos y actores en la definición de la provisión educativa y por tanto de acciones concretas en las escuelas, donde el universo simbólico y de significados se va redefiniendo a medida que se avanza en el proceso de interacción.

En relación a las técnicas utilizadas en la recogida de datos, predomina la estrategia cualitativa, si bien se han combinado técnicas propias del análisis cuantitativo —como ha sido la encuesta por cuestionario— con las entrevistas.

Las unidades de análisis de esta investigación han sido los centros de educación primaria de la red pública con alumnado matriculado de origen extranjero, lo que incluye también a centros concertados, si bien, la mayor parte del trabajo de campo se realizó en centros de titularidad pública (tanto para los centros como para los municipios catalanes se utilizan seudónimos). Los motivos de esta elección responden tanto a criterios cuantitativos como cualitativos. En relación a los criterios cuantitativos, es la Educación Primaria la enseñanza que mayor número de alumnado extranjero recibe actualmente. Asimismo, considero que el paso por estos niveles educativos resulta determinante en la experiencia escolar y en el grado de éxito futuro del alumnado (reflejado en la finalización de los estudios obligatorios). Las actuaciones en estos centros orientadas a garantizar la igualdad educativa y la atención a la diversidad son fundamentales para posibilitar el paso a niveles superiores de enseñanza e integrar a los individuos en las sociedades de acogida.

Es importante explicitar que en esta investigación se ha optado por una perspectiva extensiva del trabajo de campo, eligiendo así diferentes centros en diversos municipios de Cataluña y las Islas Baleares. La extensión del trabajo de campo inicial a las Islas Baleares respondió a la necesidad metodológica de control de la variable *Estructura Educativa*. En ningún caso se ha perseguido una finalidad comparativa que se debería haber basado en una metodología más propia de los estudios de caso.

La opción extensiva determinó la elección de una de las técnicas utilizadas en la recopilación datos, a saber, la realización de cuestionarios, siendo ésta técnica complementada con las entrevistas en profundidad.

De este modo, se realizaron un total de 29 cuestionarios válidos entre la dirección de centros de educación primaria de la red pública.

Resulta evidente que ésta no es una muestra representativa estadísticamente y, consecuentemente, la técnica no ha perseguido la inferencia estadística. Se trata de lo que se denomina, muestreo estratégico o de conveniencia (Cea D'Acona 1998), donde la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos acordes con los objetivos de investigación.

El análisis de la información recopilada en los cuestionarios ha consistido en el estudio de frecuencias en las respuestas basado en categorías a partir de la elaboración de tablas de contingencia.

CUADRO 4: Características de los centros visitados en Cataluña y entrevistas realizadas

	CP Sta Júlia (Baix Llobregat. Provincia de Barcelona Cataluña)	*CP Rossinyols 1 (Baix Camp. Provincia de Tarragona. Cataluña)*	*Colegio concertado Rossinyols 2 (Baix Camp. Provincia de Tarragona. Cataluña)*	*CP Rosario 1 (Garraf, provincia de Barcelona. Cataluña)*	*CP Rosario 2 (Garraf, provincia de Barcelona. Cataluña)*
Nº alumnos	208 (curso 2004-2005)	230 (curso 2004-2005)	685 (curso 2004-2005)	517 (curso 2004-2005)	294 (curso 2004-2005)
% alumnado extranjero	17% (el 55% del total de alumnos extranjeros del municipio)	30%	10%	17%	40%
Nacionalidades	Colombia, Perú, R. Dominicana (en el municipio predominan ciudadanos alemanes y franceses)	50% Marruecos El resto, la mayoría «sudamericanos» Algunos casos Europa del Este	39% Magrebí 30% Latinoamericano (38% Argentina; 33% Colombia; 29% R.Dominicana) 7% Asia	42% Latinoamérica (Ecuador) 40% UE-15	45% UE-15 45% Latinoamérica (Argentina, Colombia, Ecuador, otros) Otros: China, Europa Este (Rusia), EE.UU; otros.
Entrevista	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro

Cuadro de elaboración propia.

CUADRO 5: Características de los centros visitados en Calvià (Mallorca) y entrevistas realizadas

	CP CALVIÀ 1 (Mallorca)	CP CALVIÀ 2 (Mallorca)	CP CALVIÀ 3 (Mallorca)	CP CALVIÀ 4 (Mallorca)
Nº alumnos	311 (curso 2003-2004)	55 (curso 2003-2004)	377 (curso 2005-2006)	221 (curso 2005-2006)
% alumnado extranjero	20% (curso 2005-2006)	50% Alumnado de origen extranjero (curso 2005-2006)	17,5%	19%
Nacionalidades	70% UE-15	100% UE-15	20% Gran Bretaña 18% Resto Europa	34% Gran Bretaña 20% Alemania
Entrevista	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro

Cuadro de elaboración propia.

Por lo que se refiere a las entrevistas, estas se incluyen en el denominado enfoque cualitativo, y me han permitido poner el énfasis en la descripción y comprensión que los individuos entrevistados llevan a cabo sobre el fenómeno estudiado. Se trataron de entrevistas individuales, estructuradas, abiertas y dirigidas, realizadas en base a un guión de preguntas previamente normalizado, aunque se permitió cierta flexibilidad para poder obtener información nueva, adaptando así el guión a las características del entrevistado y de la situación

Tanto los cuestionarios como las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo entre el equipo directivo de las escuelas (por lo general, la dirección de los centros). La elección de estos informantes resulta pertinente y adecuada por varias razones. La primera, porque tal y como demuestran otros estudios, gran parte de las actuaciones educativas orientadas al alumnado de origen extranjero surgen de estos equipos de dirección. La segunda razón, porque estos agentes educativos son al mismo tiempo docentes del centro, por lo que aportan una doble perspectiva a las entrevistas y los cuestionarios: es decir, sobre las orientaciones del centro en la atención al alumnado extranjero y su propia experiencia como docentes.

Igualmente, se han realizado diversas entrevistas a informantes clave del ámbito de la educación y de la política educativa autonómica y local, lo que me ha permitido indagar en las estructuras educativas existentes de cada Comunidad Autónoma y de los municipios estudiados.

En relación al análisis de los datos recogidos a través de la técnica de la entrevista, en esta investigación se ha optado por el análisis cualitativo por categorías así como un análisis evaluativo centrado en los juicios del interlocutor.

CUADRO 6: Características de los centros visitados en Palma (Mallorca) y entrevistas realizadas

	CP PALMA 1	CP PALMA 2	CP PALMA 3	CP PALMA 4	CP PALMA 5	CP PALMA 6
Nº alumnos	280 (curso 2003-2004)	128 (curso 2003-2004)	254 (curso 2003-2004)	333 (curso 2003-2004)	287 (curso 2003-2004)	302 (curso 2003-2004)
% alumnado extranjero	28% (curso 2005-2006)	40% (curso 2005-2006)	68% (curso 2005-2006)	50%	23% (curso 2005-2006)	60% (curso 2005-2006)
Nacionalidades	60% Latinoamericanas (datos 2003-2004) 2% Africano 14% UE 7% Resto Europa 5% Asia	60% Latinoamérica (curso 2005-2006)	48% Latinoamérica 9,4% Marruecos (curso 2005-2006)	67% Latinoamérica (Colombia, Perú, Ecuador (curso 2005-2006)	42% Latinoamérica (curso 2005-2006)	40% Latinoamérica 25% Marruecos (curso 2005-2006)
Entrevista	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro	Dirección del centro	Jefe de Estudios	Jefe de Estudios

Cuadro de elaboración propia.

De este modo, puede decirse que en esta investigación se ha seguido una estrategia de combinación y triangulación de técnicas, aunque se ha preservado un fuerte carácter cualitativo.

CUADRO 7: Entrevista a informantes clave. Cataluña

Cataluña			
Fecha de realización del TC	*Septiembre-Diciembre 2004*	*Abril 2005*	*Abril-Diciembre 2005*
Municipios	Rossinyols (Baix Camp)	Sta. Julia (Baix Llobregat)	Prudènci (Baix Llobregat)
Entrevistas informantes clave	1 Regidora de la regiduría de Educación 1 Jefe de área de la regiduría de Educación 1 Mediadora cultural 1 Técnica de la Regiduría de Educación	1 entrevista conjunta regidora y técnica de educación del Ayuntamiento	1 Asistenta Social del Equipo de Asesoramiento Pedagógico 1 Inspector Educativo 1 Responsable LIC

CUADRO 8: Entrevistas a informantes clave. Islas Baleares

Islas Baleares		
Fecha de realización del TC	Junio 2006	Junio 2006 Enero 2007
Municipios	Calviá (Mallorca)	Palma (Mallorca)
Entrevistas informantes clave	1 Entrevista técnico IME 1 Entrevista a la Oficina de Escolarización	1 Entrevista técnico Atención a la Diversidad, Consejería Educación 1 Entrevista técnica Talleres Interculturales, Consejería Educación 1 Entrevista al director del Grup de Recerca en Educación Intercultural (IUB)

Cuadro de elaboración propia.

6. RESULTADOS

6.1. La importancia de los procesos de clasificación de las diferencias educativas en las actuaciones de los centros orientadas al alumnado de origen extranjeros

A continuación, se va a proceder a contrastar las hipótesis de la investigación con los resultados del trabajo empírico. Para ello analizaré, en primer lugar, la relación entre la identificación y valoración de los factores de diversidad educativa por parte de la dirección de los Centros de Educación Primaria y las actuaciones educativas orientadas al alumnado de origen extranjero desarrolladas por estas escuelas. De este modo, se dará respuesta a la pregunta investigación *¿en qué medida y en qué sentido la identificación y valoración de los factores de diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero por parte del profesorado y la dirección de los centros influye en los modelos de actuación de las escuelas?*

a) Relación entre los procesos de clasificación de las diferencias educativas (Identificación factores de diversidad-Valoración-Atribución) y actuaciones educativas (acceso, trato, participación)

Tal y como se plantaba en la hipótesis, se confirma el predominio de una visión problematizada y restrictiva de la diversidad educativa, hecho que se constata ampliamente en el trabajo de campo, tanto en las respuestas a los cuestionarios como en el análisis de los discursos de los agentes educativos entrevistados. Siendo equiparados los principales factores de diversidad educativa de los alumnos de origen extranjero con las principales dificultades en su proceso de adaptación a la escuela. Por otra parte, es importante resaltar que la señalización o identificación de factores de diversidad es restrictiva no acostumbrándose a reconocer más de tres elementos, siendo éstos entre el alumnado de origen extranjero los factores culturales, sociofamiliares y curriculares. Los factores individuales son evidenciados en menor medida que entre los alumnos autóctonos y tieden a relacionarse con la conduta en el aula, el acatamiento de las normas y, en definitiva, con la proximidad al modelo de alumno ideal. Lo que revela una tendencia a identtificar elementos atribuibles a los grupos de referencia, generalmente con relación a la nacionalidad.

Ante la pregunta formulada a los agentes educativos entrevistados «*¿Cuáles considera que son los principales factores de diversidad educativa entre el alumnado de nacionalidad extranjera?*[7], la diversidad cultural acostumbra a ser el principal elemento señalado en los cuestionarios. En este sentido, las entrevistas revelan que en la mayoría de los casos los encuestados se refieren al desconocimiento de las lenguas vehiculares de los centros. Ello permite afirmar que predomina la identificación de la dimensión interactiva de la cultura. Con todo, son los centros con las proporciones menores de alumnado extranjero los que señalan primordialmente este elemento. Así mismo se aprecia una tendencia a visibilizar más agudamente este factor en centros donde predomina el alumnado marroquí.

7. La pregunta del cuestionario era multirrespuesta, por lo que se debían ordenar en orden de importancia las opciones ofrecidas: factores individuales, intelectuales, curriculares, culturales, sociofamiliares, otros. Cada una de las respuestas contemplaba diferentes elementos (ej. sociofamiliares: expectativas, condiciones de vida, nivel de estudios de los padres, etc.).

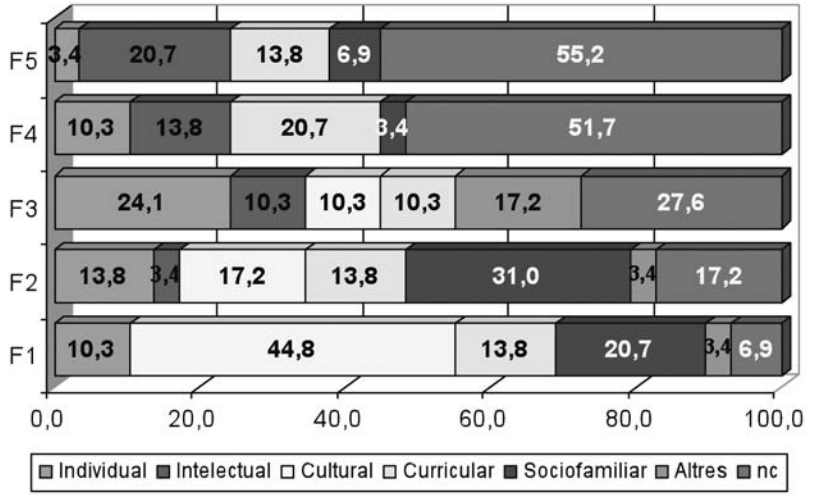

GRÁFICO 1: Principales factores de diversidad educativa identificado entre el alumnado de origen extranjero
Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios.

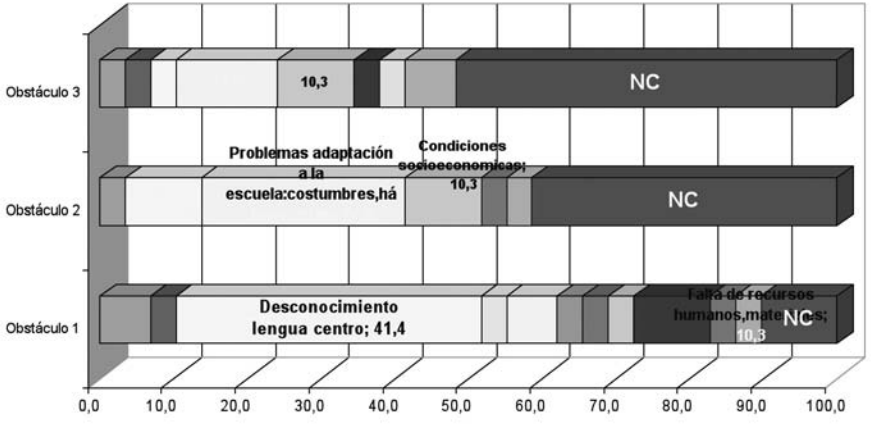

GRÁFICO 2: Principales obstáculos educativos entre el alumnado de origen extranjero
Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios.

Por tanto, la visibilización de los aspectos lingüísticos, como principal característica cultural, por lo general se relaciona con el déficit lingüístico. Rara vez se valora la lengua materna de los alumnos extranjeros. La excepción se produce cuando:

a) Los niños y niñas de origen extranjero se adaptan con facilidad al aula por otros motivos o factores educativos.
a) Cuando curricularmente se valora la lengua materna y ésta se considera un valor que enriquece al resto del aula y al propio centro. Situación claramente evidenciada en aquellas escuelas donde predominaba el alumnado de origen extranjero de habla inglesa (e.j. centros de Calvià, Mallorca).

Así, en contextos con alumnado extranjero cuyas lenguas maternas no son valoradas curricularmente no se estima este factor de diversidad cultural, predominando así una perspectiva del déficit cultural y educativo.

Por otro lado es importante destacar que existen divergencias en la valoración de la dimensión subjetiva de la diversidad cultural (creencias, actitudes, valores) según los colectivos de alumnos extranjeros. En especial, las actitudes y costumbres suelen identificarse entre el alumnado de origen extranjero cuando estas se relacionan con ausencia de problemas en la adaptación escolar: acatamiento de órdenes y aceptación de la relación jerárquica profesor-alumno.

Igualmente, se ha podido constatar cómo se produce una relación positiva entre el grado de experiencia del centro con este tipo de alumnado y la percepción y comprensión de la diversidad educativa. La experiencia de estos profesionales es un recurso muchas veces adquiridos a partir de la formación que proporcionan las propias estructuras educativas, que a su vez proporciona el acceso a recursos pedagógicos, curriculares, lingüísticos, etc. Cuando no se ocasiona un conocimiento y vivencia real de otras culturas en el centro escolar, ésta se valora en función de las distancia-lejanía entre culturas (Actis 2005).

En este sentido la investigación revela que el reconocimiento de la diversidad educativa y su valoración presentan rasgos diferenciales en función de:

a) Las características de los alumnos extranjeros, primordialmente según la lengua materna, país y sistema educativo de origen, rendimiento escolar y conducta en el aula, año de incorporación al sistema educativo español y edad en que se produce (Factores de diversidad educativa reconocidos por los centros).
b) El tipo de centro, en relación al total de alumnos matriculados (más que la proporción de alumnado extranjero) y a la preparación profesional de los docentes, en concreto formación específica y experiencia profesional acumulada con la educación de alumnos extranjeros. (Estructuras educativas).
c) La relación entre los objetivos y necesidades educativas del centro y del alumnado y los recursos disponibles provistos por las estructuras educativas. (Estructuras educativas).

A su vez, la identificación y valoración diferenciada de los factores de diversidad educativa entre los alumnos extranjeros en función de su nacionalidad, contribuyen a la generación de alteridades educativas, atribuyéndose de este modo a los individuos las características del grupo de referencia.

A su vez, la influencia de estos elementos en los procesos de identificación y valoración de la diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero generan tres tendencias en los procesos de valoración de la diversidad educativa: apreciación, depreciación e indiferencia ante la diversidad.

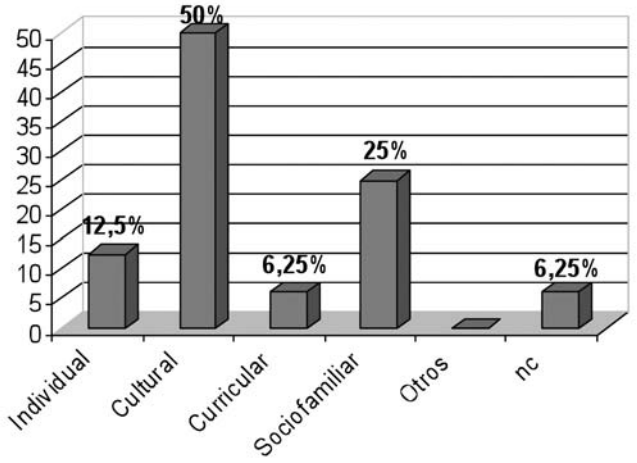

GRÁFICO 3: Factor 1 de Diversidad Educativa en los centros donde el alumnado magrebí representa más del 30% del total del alumnado extranjero[8]. Cuestionarios

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios.

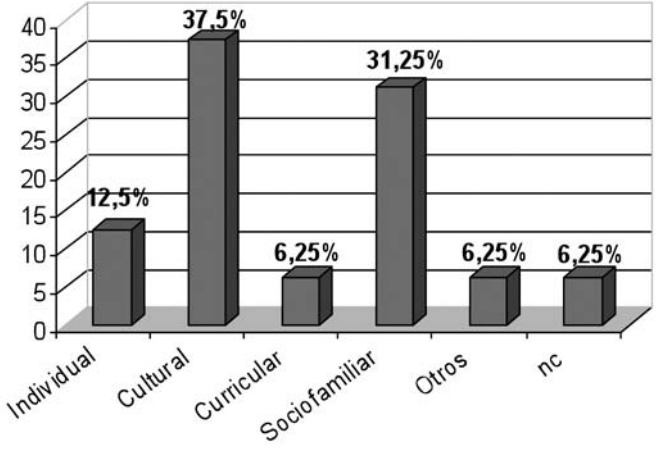

GRÁFICO 4: Factor 1 de Diversidad Educativa en los centros donde el alumnado latinoamericano representa más del 30% del total del alumnado extranjero[9]. Cuestionarios

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios.

8. De los 29 centros de la muestra, 12 contaban con una proporción de alumnado magrebí superior al 30%.
9. De los 29 centros de la muestra, 16 contaban con una proporción de alumnado magrebí superior al 30%. Debe tenerse en cuenta que estas agrupaciones porcentuales pueden englobar a centros que tengan proporciones de alumnado según nacionalidad superiores al 30% en uno y otro colectivo.

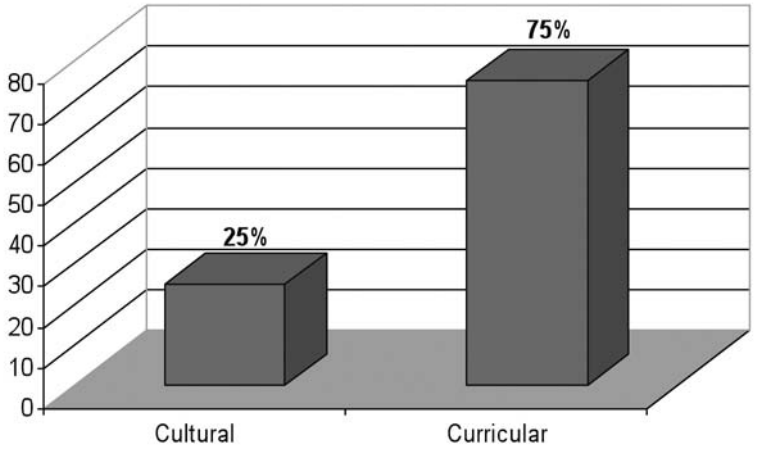

GRÁFICO 5: Factor 1 de Diversidad Educativa en los centros donde el alumnado de la Unión Europea representa más del 30% del total del alumnado extranjero[8]. Cuestionarios

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios.

b) Apreciación de la diversidad educativa: factores explicativos y acciones escolares que se derivan

La apreciación de la diversidad en contextos escolares con alumnado de origen extranjero tiene lugar cuando ésta no representa un problema educativo para el centro o bien es considerada como valiosa por la escuela, esencialmente en un sentido curricular. En este caso, podemos detectar dos situaciones en relación a este fenómeno:

— La apreciación de la cultura de origen debido a su proximidad a la cultura escolar del centro.

— La apreciación de la cultura de origen debido a la riqueza que ésta aporta al resto del alumnado.

A su vez, estas dos formas de valoración dan lugar a distintos modos de actuación en los casos estudiados. La apreciación por proximidad deriva por lo común en actuaciones normalizadas en la clase y el centro. En estas circunstancias, no suele desarrollarse ninguna actividad específica.

Sin embargo, en el segundo caso (apreciación por enriquecimiento cultural) se identifican las siguientes acciones educativas:

— Actividades complementarias que inciden en los aspectos folklóricos de las culturas de origen (jornadas interculturales; semana intercultural; encuentros gastronómicos; etc.). Son estas las predominantes.

— Actividades dirigidas a incluir en la cotidianeidad del aula y en el currículum la cultura cotidiana de los niños y sus familias. Es decir, conectando la transmisión del currículum a la experiencia de los niños y, por tanto, basadas en una mayor relación entre la comunidad escolar y la comunidad de referencia de los alumnos.

CUADRO 9: Identificación de factores de diversidad educativa, valoración y atribución de la diferencia en los centros educativos entrevistados

	CEIP STA. JÙLIA 1	CEIP GARRAF1	CEIPGARRAF2	CEIP ROSSINYOLS 1	ESCOLA ROSSINYOLS 2
PRINCIPALES FACTORES DE DIVERSIDAD EDUCATIVA ENTRE EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO	1º) Factores individuales Capacidades 2º) Factores curriculares Altos niveles curriculares (Argentinos) Desfases curriculares cuando se dan reagrupaciones (ausencia autoridad paterna en país de origen y absentismo escolar) 3º) Factores socioFamiliares «Aprendizajes familiares»	1º) Factor cultural: Lingüístico desconocimiento del catalán	1º) Factor cultural: Lingüístico desconocimiento del catalán 2º)Factor curricular: Desfase («retraso») curricular en función del Sistema Educativo de origen, edad y si habla o no castellano	1º) Factor Curricular (Latinoamericanos) Distancias curriculares según sistema educativo y tipo de escuela (privada-pública): bolivianos, colombianos No distancia curricular: Argentina 2ª) Factor Cultural (alumnado de origen marroquí) 3º) Factor individual de diversidad en el aprendizaje y estilos cognitivos según el tipo de país de origen, el tipo de escuela de origen, la edad Actitudes en el aula y acatamiento de la norma y relación jerárquica (alumnado latinoamericano y marroquí)	1º) Factor individual Edades 2º) Sociofamiliar Condiciones de vida (Marroquíes) Familias (Marroquíes) 3º) Curriculares Desfase curricular («retraso») (Marroquíes)
PRINCIPAL OBSTÁCULO EDUCATIVO	No se reconocen	Económicos, para poner en marcha iniciativas en el centro. (para el centro) Falta de apoyo por parte de las administraciones públicas (para el centro)		Falta de personal (para el centro) Comunicación con las familias	Falta de personal y medios económicos (para el centro) Falta de recursos para la adaptación curricular

Cuadro de elaboración propia.

CUADRO 10: Identificación de factores de diversidad educativa, valoración y atribución de la diferencia en los centros educativos entrevistados. Centros en Cataluña. Entrevistas

	CEIP STA. JÙLIA 1	CEIP1 GARRAF	CEIP2 GARRAF	CEIP ROSSINYOLS 1	ESCOLA INFANTIL PRIMARIA CONCERTADA ROSSINYOLS 2
VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA	PARA EL CENTRO Identificación diversidad con dificultad Más esfuerzo; más dedicación, reorganización.; recursos materiales y humanos; orientaciones profesionales (Retos) Oportunidad para trabajar en valores de convivencia desde nuevas metodologías	PARA EL CENTRO Oportunidades de transformaciones en las metodologías de enseñanza	PARA EL CENTRO Problema cuando hay un elevado número de alumnado extranjero y no hay recursos suficientes.	PARA EL CENTRO Actitud positiva; abolición del obstáculo principal (falta de recursos) con la puesta en marcha del aula de acogida. Motivación por garantizar la igualdad educativa de los.	PARA EL CENTRO Excesivo trabajo debido a falta de recursos humanos
	PARA LOS ALUMNOS Y LAS FAMILIAS Conocer para aceptar las «diferencias»; realidad social de Cataluña.	PARA LOS ALUMNOS No se señala	PARA LOS ALUMNOS No se señala	PARA LOS ALUMNOS Riqueza cultural; adquisición de conocimientos en un sentido instrumental	PARA LOS ALUMNOS No se señalan

Cuadro de elaboración propia.

CUADRO 10: Identificación de factores de diversidad educativa, valoración y atribución de la diferencia en los centros educativos entrevistados. Centros en Cataluña. Entrevistas (continuación)

	CEIP STA. JÙLIA 1	CEIP1 GARRAF	CEIP2 GARRAF	CEIP ROSSINYOLS 1	ESCOLA INFANTIL PRIMARIA CONCERTADA ROSSINYOLS 2
ATRIBUCIÓN DE LA DIFERENCIA Grupo (intra-entre) Individuo (intra-entre)	1º) Individuos (capacidades) 2º) Grupo (curriculares) En función país de origen (argentinos, centro América)	Entre grupos (autóctono más homogéneos-extranjeros más diversos) Intragrupo (entre niños extranjeros) (distintos factores de diversidad según el niño)	Visibilización de la diferencia entre el alumnado extranjero Atribución de factores de diversidad según nacionalidad Reconocimiento diferencias entergrupales (grupos de extranjeros)	Identificación diferencial de factores de diversidad por grupos, identificados por la región de origen y nacionalidad. Atribuciones al grupo, aunque reconocimiento de las diferencias tanto intergrupales como intragrupales.	Atribuciones al grupo definido por la nacionalidad o región de origen Reconocimiento de las diferencias entre grupos. (INTERGRUPALES)

Cuadro de elaboración propia.

CUADRO 11: Identificación de factores de diversidad educativa y atribución de la diferencia en los centros educativos. Calvià. (Mallorca). Entrevistas

	CP CALVIÀ 1	CP CALVIÀ 2	CP CALVIÀ 3	CP CALVIÀ 4
IDENTIFICACIÓN DE LOS PRINCIPALES FACTORES DE DIVERSIDAD EDUCATIVA ENTRE EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO	1º) Curriculares Desfase curricular en el colectivo de alumnos ingleses y de origen latinoamericano. Alto nivel en matemáticas colectivo alumnos chinos. 2º) Culturales: Lingüísticos. Principal factor de diversidad educativo con respecto al alumnado español.	1º) Curricular Desfase curricular originado por el desconocimiento de la lengua del centro y de la sociedad de acogida Importancia del curso de incorporación.	1º) Curricular Desfase curricular; «retraso» curricular entre el colectivo de alumnado inglés.	1º) Cultural/ lengua. 2º) Sociofamiliar/ Familia. Actitudes de las familias frente al aprendizaje de la lengua y de «incorporarse» a la sociedad receptora. 3º) Intelectuales Según las capacidades de los niños para adquirir la nueva lengua.
OBSTÁCULOS EDUCATIVOS	Lingüísticos (para los alumnos). Incorporaciones tardías cono elemento distorsionador.	Lingüísticos.	Lingüísticos.	Falta de personal con formación. Falta de materiales adecuados. Lingüísticos.
VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA	Identificación diversidad educativa=problema educativo. PARA EL CENTRO Y LOS ALUMNOS: no se identifica. Sólo se resalta ausencia de problemas y conflicto.	PARA EL CENTRO Revisión de metodologías. Recurso del multilingüismo (inglés, alemán) Necesidad de trabajar más la solidaridad entre los niños. PARA LOS ALUMNOS Riqueza lingüística y cultural.	PARA EL CENTRO La atención a la diversidad presenta mayores dificultades para el docente. PARA LOS ALUMNOS Riqueza cultural.	PARA EL CENTRO Más trabajo debido a las adaptaciones curriculares. Pero no es percibido como una dificultad. Se valora la aportación lingüística y multicultural. Ausencia de problemáticas=valoración de la diversidad educativa PARA LOS ALUMNOS Vivir, conocer y valorar la diversidad cultural. Valores de tolerancia.

CUADRO 11: Identificación de factores de diversidad educativa y atribución de la diferencia en los centros educativos. Calvià. (Mallorca). Entrevistas (continuación)

	CP CALVIÀ 1	CP CALVIÀ 2	CP CALVIÀ 3	CP CALVIÀ 4
ATRIBUCIÓN DE LA DIFERENCIA	Atribución de factores curriculares a grupos en función país origen. Reconocimiento de diferencias intragrupales. Reconocimiento de diferencias intragrupales entre el alumnado inglés en función de las condiciones socieconómicas de las familias.	Atribución de diversidad curricular y lingüística en función de la nacionalidad y lengua materna. Reconocimiento de diferencias entre individuos.	Identificación y atribución de diversidad curricular al grupo de alumnado inglés. No se contemplan diferencias intragrupales. Se invisibilizan factores de diversidad curricular para otros grupos, con la excepción de los autóctonos en el que se identifican los factores socio-familiares.	La lengua identifica al grupo de extranjeros. Se reconocen diferencias intragrupos y entre grupos en función del grado de implicación de las familias.

Cuadro de elaboración propia.

Así mismo se ha comprobado que la baja densidad de alumnado en los centros es un factor que contribuye también a la apreciación de la diversidad cultural, debido a que permite un conocimiento más pormenorizado por parte de los docentes y la dirección de la escuela, de las características individuales de los niños y niñas extranjeros, así como la de sus familias. Igualmente, los centros pequeños suelen manifestar una relación satisfactoria entre los objetivos-necesidades educativas de la escuela y los recursos a su alcance.

Los principales resultados en relación a la hipótesis serían estos:

— La diversidad cultural, cuando es valorada, no suele dar lugar a acciones específicas orientadas al acceso educativo ni tampoco a actuaciones curriculares significativas.

— La valoración de la diversidad cultural favorece el desarrollo de acciones orientadas a la participación, en particular el impulso de actividades complementarias. Debemos considerar la importancia que tiene la existencia de unas estructuras educativas que facilitan mucho más la puesta en marcha de estas actuaciones complementarias, que la integración curricular de la diversidad cultural. En este tipo de acciones, las estructuras a nivel nacional y autonómico, se pueden ver mejoradas claramente por las estructuras locales y por otros agentes sociales, como son las asociaciones de padres y madres u otros agentes del territorio (e.j. asociaciones diversas).

En relación al elemento lingüístico, éste es altamente valorado cuando el centro escolar le atribuye un valor instrumental o de uso. Es decir, cuando la lengua materna de los niños extranjeros es reconocida por el currículum oficial, como es el caso del inglés, siendo éste factor promovido por la escuela como un elemento de diversidad valioso, del que pueden beneficiarse el resto del alumnado. En este sentido, las estructuras educativas resultan determinantes en el desarrollo de modelos lingüísticos trilingües, que fomentan en la actualidad la competencia lingüística en castellano-catalán-inglés, posibilitando la realización de algunas materias del currículum oficial en lengua inglesa. Igualmente, el aprendizaje del inglés es también contemplado como una actividad extraescolar que ofertan algunas escuelas.

Igualmente, los centros escolares tienden a apreciar los factores de diversidad sociofamiliar cuando las relaciones con las familias extranjeras —y españolas— son fluidas (sin obstáculos lingüísticos, cuando atienden a los requerimientos del centro, etc.) y no se detectan problemáticas en el seno familiar. Una situación menos frecuente, pero interesante, es la que se da en aquellas escuelas que consideran este elemento como un factor clave en el desarrollo educativo individual de los niños. En la primera situación, las acciones del centro son las mismas que para el resto de las familias, es decir, acciones normalizadas al máximo, tanto en la acogida al centro como en la participación. En el segundo caso, los centros ponen en marcha acciones específicas para fomentar la participación de las familias en la escuela (e.j.escuela de padres; clases de alfabetización para los padres; clases de idiomas (castellano-catalán), así como en los procesos de acogida a las familias en el centro.

En relación al currículum, la inexistencia de distancias curriculares, el buen rendimiento escolar y el nivel de conocimientos con los que los niños se incorporan al aula, son cuestiones clave en la alta valoración que las escuelas hacen de este alumnado. En estos casos, las acciones curriculares son normalizadoras y se ajustan a las estructuras educativas existentes. Igualmente ocurre en la acogida y asignación de curso.

En cuanto a los factores individuales e intelectuales, estos son altamente valorados cuando los alumnos acatan las normas del colegio y la jerarquía escolar, y cuando su nivel de rendimiento es considerado adecuado o bueno. Se asume que estos alumnos no requieren de actuaciones específicas distintas a la del resto de los compañeros de aula, ni en el acceso, ni en el trato, ni en la participación.

c) Depreciación de la diversidad educativa: factores explicativos y acciones escolares que se derivan

Puede afirmarse que esta tendencia es predominante en los centros educativos que escolarizan alumnado de origen extranjero que integraron el trabajo de campo. Son, precisamente, en aquellos casos en los que se produce una depreciación de la diversidad educativa, en los que se desarrolla más activamente las actuaciones escolares.

En el plano cultural, la depreciación tiene lugar cuando las costumbres y valores de los alumnos y sus familias se perciben como lejanas a la cultura mayoritaria. En estas situaciones se superpone la cuestión de la convivencia entre los alumnos. Sin embargo, no acostumbran a desarrollarse acciones específicas y predomina la acción normalizada y homogeneizadora. Puede afirmarse que la tendencia predominante es la homogeniezación a la cultura escolar del centro y a la cultura mayoritaria.

En el ámbito lingüístico, la lengua es considerada como un déficit, por lo que predominan las actuaciones lingüísticas basadas en modelos bilingües asimiladores. Estos modelos están ampliamente fomentados por las estructuras educativas, tanto a nivel estatal como autonómico. En algunos casos, también a nivel municipal.

En relación al factor sociofamiliar, la depreciación de éste aparece vinculada a la baja participación de las familias en las actividades del centro (elementalmente su participación en las Asociaciones de Padres y Madres; asistencia a la convocatorias de reuniones escolares, etc.) y a la situación económicas de las familias cuando ésta es muy desfavorecida. En términos generales, los centros concentran sus esfuerzos en los procesos de acogida, donde predomina el modelo de reunión personal informativa en el momento de llegada al centro (información acerca del funcionamiento del centro, de los programas de becas y ayudas, etc.). Es marginal el desarrollo de actuaciones específicas para las familias. Asimismo, las escuelas intensifican el asesoramiento a las familias en los procesos de solicitud de becas y ayudas a la participación escolar.

Por su parte, la depreciación de los factores curriculares viene siempre dada por las distancias curriculares entre los niños extranjeros y el resto del grupo-clase. En consecuencia, las acciones siempre son compensatorias. Las modalidades son diversas en función a su orientación a los grupos o a los individuos, elemento ampliamente desarrollado en la Tesis Doctoral. Por otro lado, las estructuras educativas fomentan la atención intensiva fuera del aula en Cataluña mientras en Baleares promueven las agrupaciones flexibles dentro del aula (Cataluña: Aules de Acollida; Baleares: Profesorado de Atención a la Diversidad). Si bien la mayoría de los centros considera como idóneas las agrupaciones flexibles dentro del aula. Los criterios de agrupación marcan también un elemento de variabilidad entre los centros, siendo estos los basados en la homogeneidad de niveles de conocimientos y los fundados en la heterogeneidad. Los primeros contribuyen a la generación de alteridades escolares basadas en el rendimiento escolar y a la atribución de estas características desvalorizadas a los grupos de pertinencia en función de la nacionalidad o región de origen.

En estos casos, los factores individuales suelen ser obviados y se atribuye el desfase curricular a las condiciones sociales en el origen, tiempo de escolarización previa o el sistema educativo de origen. Con todo, la mayoría de las acciones curriculares tratan de atender a las necesidades individuales de cada alumno, si bien compaginadas con agrupaciones flexibles dentro y fuera del aula. Dependiendo en gran medida la atención individual de los alumnos de los recursos humanos al alcance de las escuelas.

d) Indiferencia acerca de la diversidad educativa: factores explicativos y acciones escolares que se derivan

Finalmente, encontraríamos una tercera tendencia en la valoración de la diversidad educativa: la indiferencia. Esta última presenta elementos coincidentes con las tendencias de apreciación por lo que respecta a las acciones de las escuela. En estos casos, la diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero tiende a invisibilizarse cuando ésta no conlleva ningún tipo de problemática para el centro y cuando se considera que tampoco aporta ningún valor. Consecuentemente, las acciones escolares orientadas al alumnado de origen extranjero son nulas, predominando así acciones normalizadoras y homogeneizadoras.

CUADRO 12: Efectos de las tendencias valorativas de la diversidad educativa en las acciones del centro escolar

Factores de diversidad educativa	Valoraciones de los factores de diversidad		
	Apreciación	Depreciación	Indiferencia
	Actuaciones educativas desarrolladas por los centros ⇩	⇩	⇩
Factor cultural	Predominio: Currículum-Participación: Actividades complementarias (semana cultural, jornadas interculturales; encuentros gastronómicos) Marginal: Currículum: Inclusión curricular Inclusión en actividades en el aula	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZACIÓN	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZACIÓN
Lengua	Currículum: Fomento curricular (asignaturas inglés) Fomento de L1 (caso de alumnado anglófono)	Refuerzo lingüístico. Predomino del modelo bilingüe asimilacionista. No fomento de L1	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZACIÓN
Factor sociofamiliar	Participación: Actividades orientadas a las familias. Dinamismo de las AMPAS	Acceso Predominante: Importancia de los procesos de acogida en el centro (información) Marginal: Participación Actividades específicas: e.j.escuela de padres, cursos de catalán-español, cursos de alfabetización, etc. Importancia del asesoramiento a las familias (e.j. becas, funcionamiento del centro, etc.)	

CUADRO 12: Efectos de las tendencias valorativas de la diversidad educativa en las acciones del centro escolar (continuación)

Factor curricular	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZA-CIÓN	Currículum Predominante: Compensación curricular	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZA-CIÓN
Factor individual	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZA-CIÓN	Currículum Compensación	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZA-CIÓN
Factor intelectual	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZA-CIÓN	Currículum Compensación curricular	NORMALIZACIÓN/ HOMOGENEIZA-CIÓN

Cuadro de elaboración propia.

6.2. La importancia de las estructuras educativas en las actuaciones de los centros de primaria orientadas al alumnado de origen extranjeros

En este apartado se contrastará la hipótesis principal referente a la influencia que ejercen las estructuras educativas en las actuaciones educativas de los centros orientadas al alumnado de origen extranjero.

a) Estructuras y acceso (asignación de plaza, asignación de curso, acogida de las familias, acogida del niño)

Las estructuras educativas tienen una fuerte influencia en las acciones que desarrollan los centros en relación al acceso a la escolarización. Desde los gobiernos autonómicos se dictaminan las normas para el acceso (decretos de matriculación) y cómo deben organizarse los procesos de matriculación. La gestión de estos procesos suele estar a cargo de las consejerías de educación y en ciertos municipios catalanes, de las oficinas municipales de escolarización. En términos generales, las escuelas públicas deben aceptar al alumnado al cual se le ha asignado plaza en la propia escuela. Este proceder resulta elemental para garantizar el principio de acceso a la escolarización.

Sin embargo, se ha detectado que en las evaluaciones sobre el centro más conveniente para el alumnado de nueva incorporación, rara vez se tienen en cuenta criterios distintos al de la plaza vacante, lo que genera graves desequilibrios entre las escuelas públicas de una misma localidad, en cuanto al número de alumnos con necesidades de apoyo escolar matriculados en las escuelas. A este hecho debe sumarse la práctica inexistencia de medidas correctoras de estos desequilibrios. Por lo general, la concentración de alumnado de origen extranjero de nueva incorporación en un determinado centro, conlleva el aumento de alumnos con necesidades de apoyo específico durante la fase de adaptación —que varía en duración, dependiendo del alumno—. Se entiende que su atención individualizada requiere de una mayor dotación de personal y recursos didácticos. General-

mente, si bien es cierto que en estos centros se produce un aumento en la dotación de recursos, éstos no siempre posibilitan la atención individual, siendo necesaria la organización de actuaciones orientadas a los grupos *diana* o grupos de incidencia.

Por lo que se refiere a las medidas orientadas a la asignación de curso, Cataluña ofrece un marco más favorable a la participación de los centros en la asignación de nivel. En estos casos, las escuelas pueden realizar evaluaciones individualizadas de los alumnos y valorar la conveniencia de mantener, o no, el criterio clasificatorio de la edad. Sin embargo, puede afirmarse que prevalecen las asignaciones de cursos por edad. Esta medida persigue la normalización en el proceso de incorporación de los alumnos al centro. En los casos en los que se produce alguna desventaja curricular, se incide en las medidas de apoyo. En el caso Balear, ciertamente el margen de actuación de los centros es, para estos casos, muy débil, ya que la asignación de curso viene designada por las Oficinas de Escolarización y cualquier cambio debe ser consultado a la Consejería de Educación.

Es en los procesos de acogida de los niños y las familias extranjeras donde las escuelas tienen un amplio margen de acción, gracias a la normativa que rige la organización de los centros. Tanto en el caso balear como catalán, la demanda de recursos específicos para atender al alumnado extranjero (e.j. Aulas de Acogida, profesorado de Atención a la Diversidad), requiere de la elaboración de un Plan de Acogida del centro. Estos planes, si bien cuentan con unas directrices diseñadas por las respectivas consejerías de educación, dan lugar a distintas acciones en la práctica en función de las características del alumnado y sus familias, de la relación en la escuela entre necesidad-recurso, y según el reconocimiento por parte de los profesionales de la relevancia que supone el trabajo con las familias para la correcta atención del alumno. En este sentido, y a luz de los resultados del trabajo de campo, puede afirmarse que prevalece una situación de indiferencia ante la diversidad sociofamiliar, lo que explica el considerable número de casos que reconoció no realizar medida alguna (sólo dos centros, CEIP Santa Júlia y el CP Palma 3 desarrollaban actuaciones específicas orientadas a las familias) y que gran parte de las acciones se limiten a una reunión en el momento de la pre-matriculación o matriculación, entre la dirección del centro y la familia, dedicada a informar a los padres sobre la organización del centro. Esta situación *de facto* supuestamente se contradice con el reconocimiento generalizado del factor de diversidad sociofamiliar como un elemento de importancia en el desarrollo escolar de los niños. Interpreto que, en términos generales, los centros entienden que la familia es un ámbito que queda fuera de las actuaciones de la escuela. Las experiencias de algunos de los centros visitados revelan que ciertamente no es así, y que se está explotando muy poco este campo de actuación que posibilitaría una mayor conexión entre la escuela y las familias y que permite, al mismo tiempo, un mejor conocimiento tanto de las características individuales de los alumnos como de sus necesidades y potencialidades educativas.

Por otra parte, las acciones dirigidas a la primera acogida de los niños extranjeros se refieren, en términos generales, a las medidas curriculares. Existen pocos casos de los estudiados que reconocieran acciones de acompañamiento en el aula o el centro.

Los principales resultados del análisis sobre los efectos de las estructuras educativas en las acciones orientadas al acceso por parte de los centros son estos:

— Las estructuras educativas estatales y autonómicas, a partir de la legislación educativa (Leyes Educativas; Decretos de Matriculación) delimitan el margen de ac-

tuación de los centros educativos en los procesos de matriculación. Estas actuaciones están orientadas a garantizar la plaza educativa de los menores en edad escolar obligatoria. Tratan de evitar la selección del alumnado a través de la gestión de los procesos de matriculación desde las Oficinas Municipales de Escolarización, en algunos Ayuntamientos catalanes; y desde las Oficinas de Escolarización autonómicas. Estas estructuras legislativas y organizativas garantizan el acceso a la plaza escolar en la educación obligatoria de todos los menores, independientemente de su nacionalidad y situación administrativa.

— Los marcos legislativos determinan a su vez la normativa organizativa de los centros de primaria, dotándolos de un amplio margen de actuación en los procesos de acogida de las familias y los niños al centro escolar. A nivel autonómico, se ofrecen directrices para el diseño de planes de acogida en aquellas escuelas que escolarizan alumnado de origen extranjero. Puede afirmarse que la influencia de estas directrices es media, en el sentido que existe una amplia variabilidad en el énfasis que se pone en las distintas directrices de los planes.
— Las políticas de creación de plazas escolares es un hecho relevante que afecta a las actuaciones de los centros en los procesos de acogida. La atención individualizada de los alumnos y las familias resulta más difícil cuanto mayor es el número de matriculados.
— La concentración de la matriculación fuera de plaza en determinados centros educativos afecta negativamente a la atención individualizada de las familias en los procesos de acogida, así como a la adaptación de los niños y sus familias al centro escolar.

b) Estructuras y trato (acciones curriculares)

A lo largo de la investigación se ha comprobado que las acciones curriculares se manifiestan como las principales actuaciones de los centros orientadas al alumnado de origen extranjero. En este sentido, la normativa de los centros en Cataluña y las Islas Baleares concede un amplio margen de actuación a través del proyecto curricular y educativo del centro, del proyecto lingüístico y del Plan de Acogida.

Por otra parte, las consejerías de educación de una y otra comunidad autónoma han desarrollado medidas concretas para la correcta atención del alumnado con necesidades de apoyo educativo, entre el que se encuentra, en determinadas ocasiones, el alumnado de origen extranjero. Así, Cataluña ha puesto un gran énfasis en el desarrollo de un modelo de refuerzo pedagógico máximo a través de las aulas de acogida. En cambio en Baleares se ha venido impulsando la dotación de profesionales de atención a la diversidad, recurso que el centro puede utilizar como crea conveniente (e.j. aulas de refuerzo máximo, grupos flexibles dentro del aula, etc.).

La gran mayoría de acciones curriculares están dirigidas a facilitar el acceso del alumnado extranjero al currículum oficial (marcado por el Ministerio de Educación y complementado por las consejerías de educación de cada comunidad autónoma), ya sea a través de las adaptaciones curriculares o del refuerzo educativo. Se trata de acciones cuyo principal objetivo es igualar las distancias curriculares. En este sentido podemos afirmar que prevalecen las iniciativas dirigidas hacia el principio de igualdad de oportu-

nidades educativas, predominando así las adaptaciones curriculares (no produciéndose cambios significativos en el currículum) y el apoyo o refuerzo educativo, especialmente en el aprendizaje del catalán, lengua vehiculares de los centros analizados.

En al ámbito curricular ya sabemos que el centro tiene, a priori, un estrecho margen de actuación, salvo en las actividades complementarias al currículum. Sin embargo, considero que las posibilidades de ampliación de dicho marco pueden tener lugar en la práctica pedagógica dentro del aula, especialmente en la educación primaria. Me estoy refiriendo al posible cambio en los códigos educativos dentro el aula. En este sentido, y a la luz de los datos recopilados, resulta preocupante el hecho de que a pesar de que existe el discurso compartido entre los agentes educativos entrevistados acerca de la idoneidad de la educación intercultural y de la educación en la diversidad, lo cierto es que en gran parte de las escuelas que reciben alumnado de origen extranjero o de grupos étnicos minorizados poco o nada cambia dentro del aula. Se asume que la escuela es intercultural porque recibe alumnos extranjeros. Es más, los resultados indican que, en numerosos contextos con alumnado de origen extranjero, se detectan tendencias al reforzamiento de inercias homogeneizadoras. Especialmente en centros con un elevado número de matriculados y altas proporciones de alumnado extranjero. Ciertamente la diversidad en las escuelas que conlleva la incorporación de alumnos y alumnas procedentes de otros países, no parece que afecte substancialmente a las estructuras curriculares y pedagógicas. Gran parte de las actuaciones de los centros están orientadas a adaptar al niño al colegio, a sus normas, a su currículum, a sus relaciones pedagógicas y a la cultura hegemónica.

Es importante considerar que las propias características de las actuaciones curriculares de las escuelas demuestran que en la educación primaria, en realidad, la adquisición de conocimientos no acostumbra a ser un problema educativo grave entre el alumnado de origen extranjero. Ello se demuestra en el hecho de que no suelen ser frecuentes los cambios curriculares profundos, en que se aprovechan los horarios de materias curriculares significativas para reforzar, fuera del aula, el aprendizaje de las lenguas vehiculares de la escuela, y que sea el aprendizaje de ésta donde se concentra el mayor esfuerzo de estas actuaciones. Las actuaciones orientadas al apoyo del aprendizaje del catalán son ampliamente desarrollados desde los marcos de las consejerías de educación de Cataluña y de las Islas Baleares, fomentándose el modelo binlingüe asimilacionista, donde L1 (lengua materna de los alumnos extranjeros no castellano o anglo parlantes) queda totalmente invisibilizada. Los modelos trilingües están hoy día pensados para fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa.

Por otro lado, los recursos y organización de personal disponible en el colegio influyen fuertemente en las características del apoyo curricular. En relación a si se organiza fuera o dentro del aula, esto depende de diversos elementos. El primero, de si el centro apuesta por un modelo de apoyo intensivo o extensivo. El apoyo intensivo sería el de las aulas de acogida o aulas de nivelación, en el que se concede al alumno un trato muy individualizado fuera del grupo-aula. En él se prioriza la rapidez en la adquisición de la lengua que permita seguir el currículum, por encima de la integración normalizada al grupo-aula. El segundo modelo apostaría por priorizar la integración en el grupo-aula, a partir de la organización de grupos flexibles dentro de la clase y fuera de ella en determinadas asignaturas (modelo dotación Profesorado de Atención a la Diversidad). El grado de desarrollo de los grupos flexibles dentro del aula depende en gran medida de la posibilidad de

contar con uno o varios profesores de apoyo dentro de la clase. Se entiende que se requiere tanto la dotación de personal —proporcionada por las estructuras educativas— como la organización y la coordinación entre la plantilla docente y el equipo directivo.

Igualmente, es importante resaltar que apenas se desarrollan acciones curriculares que fomenten e integren acciones orientadas a fomentar la diversidad educativa, especialmente en referencia a la interculturalidad. La acciones más o menos individualizdas (aulas de acogida, grupos flexibles) siempre se ponen en práctica cuando el objetivo es compensar un déficit educativo. Resulta ilustrativo el elevado número de escuelas visitadas que no desarrollan programas específicos para el desarrollo de la interculturalidad, especialmente aquellas que tenían un mayor porcentaje de alumnado extranjero en sus aulas. En este sentido, las estructuras educativas manifiestan cierta debilidad en la dotación de recursos específicos (e.j. formación; material adecuado; profesorado de apoyo; asesoramiento profesional).

En definitiva, ante la prevalencia de una visión deficitaria de la diversidad curricular y lingüística, predominan las actuaciones curriculares de refuerzo o apoyo orientadas a superar el déficit curricular y lingüístico del alumnado de origen extranjero. De hecho, la atención a la diversidad en la educación primaria se refiere en los marcos legales y normativos a la atención del alumnado con dificultades para alcanzar las competencias maracadas por el currículum oficial.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que gran parte de los entrevistados reconocieron la importancia en la atención individualizada de los niños y niñas, así como la idoneidad de trabajar dentro del aula ordinaria a partir de las adaptaciones curriculares y de los grupos flexibles. Sin embargo, los recursos con los que cuentan los centros —especialmente aquellos con varias líneas y un gran número de alumnado— no suelen permitir que haya más de un docente por aula —o no el número de horas deseado—, por lo que muchas veces no queda más remedio que organizar grupos flexibles fuera del grupo-clase.

Es decir, en estos casos, si bien las estructuras educativas permiten un amplio margen de actuación al centro, la débil relación entre recursos-necesidades educativas lleva a las escuelas a desarrollar fórmulas tradicionales de agrupación, que fomentan determinados procesos de alteridad grupal. En cierto modo ello explica que las transformaciones curriculares, pedagógicas y didácticas sean aún bastante extraordinarias, como demuestra el hecho de que la gran mayoría del profesorado reconozca que la presencia de alumnado de origen extranjero en su aula no ha representado apenas cambios a nivel organizativo, curricular y pedagógico.

De ahí la importancia de la formación continua de los profesionales o el asesoramiento externo de expertos. La experiencia acumulada de algunas escuelas ha representado en algunos de los casos estudiados su principal fuente formativa. No debemos olvidar que los centros con una práctica más dilatada en la atención de alunando extranjero, han sido también los que han venido concentrando a este tipo de alumnado debido a el escaso desarrollo de medidas correctoras de desequilibrios entre escuelas de la red pública o la falta de plazas escolares en el territorio.

Los principales resultados del análisis sobre los efectos de las estructuras educativas en las acciones curriculares de los centros serían éstos:

— Se produce una situación de retroalimentación entre la percepción restringida de la diversidad educativa por parte del profesorado, los débiles recursos formati-

vos con los que cuentan la mayoría de estos profesionales y el incipiente —aún escaso— desarrollo de medidas específicas y orientativas para la atención de la diversidad educativa por parte de las consejerías de educación.

— Las estructuras educativas influyen en cuanto a los recursos que las escuelas disponen para desarrollar actuaciones curriculares, pero no las determinan, lo que se evidencia en la variabilidad de modelos de actuación de escuelas que pertenecen a un mismo territorio administrativo.

Como ocurría en las actuaciones orientadas al acceso a la plaza y curso escolar, las estructuras educativas también resultan fuertemente determinantes en las acciones orientadas a la participación educativa, en particular en lo que tiene que ver con las becas y las ayudas. Ciertamente, las dificultades para acceder a estas ayudas derivadas de la documentación requerida y del calendario de las solicitudes, generan un sesgo en el acceso entre aquellos niños extranjeros que además se incorporan tardíamente al curso escolar. En este sentido debemos prestar una mayor atención a las incorporaciones escolares fuera de plazo, ya que es precisamente en estos casos donde se producen las principales desigualdades en el acceso al centro —dificultad de ejercer el derecho de elección de centros, derivación a los centros con plazas vacantes sin valoraciones de idoneidad, etc.— y a las ayudas.

El análisis de los datos pone de manifiesto la necesidad de desarrollar medidas descentralizadoras hacia las escuelas que permitan gestionar las ayudas económicas desde el propio centro escolar, tal y como se contempla en el Pla per a l Llengua i Cohesión Social en Cataluña. Cabe desarrollar este tipo de ayudas como un derecho a la participación escolar y no como un servicio asistencialita que pasa, en el ámbito local, por Servicios Sociales, e incluso por asociaciones claramente orientadas a la asistencia social.

Finalmente, las actividades extraescolares manifiestan un potencial, a mi juicio, aún poco desarrollado para fomentar tanto las acciones de apoyo escolar como las actuaciones orientadas a potenciar las interrelaciones desde la diversidad. Se trata de generar actividades que integren a los distintos agentes educativos en el espacio de la escuela, especialmente a las familias. En este sentido deben transformarse lo que hoy día se manifiesta como una nueva forma de desigualdad en la participación en una forma de potenciar la igualdad educativa.

7. CONSIDERACIONES GENERALES

La investigación ha puesto de manifiesto que la valoración de los factores de diversidad educativa tiene una fuerte influencia en el desarrollo de acciones por parte de los centros cuando se produce una depreciación de éstos. En estos casos, se desarrollan intensamente las actuaciones orientadas tanto al acceso (acogida al centro), como al trato (acciones curriculares), así como a la participación (becas y ayudas).

Sin embargo, en contextos escolares con alumnado de origen extranjero es predominante la depreciación de la diversidad educativa referida a éste, lo que se explica por la tendencia entre la dirección de los centros y el profesorado a identificar la diversidad con problemas u obstáculos educativos.

Igualmente, en los casos en que sí se producen tendencias de valoración de la diversidad educativa predominan las acciones normalizadoras, no fomentándose el valor de

la diversidad educativa. De forma similar ocurre cuando predominan las tendencias de indiferencia frente a la diversidad.

De modo que o bien la diversidad es depreciada, dando lugar a acciones compensatorias, o bien es invisibillizada, lo que se traduce en acciones normalizadoras y homogeneizadoras. Ante este panorama, puede afirmarse que las escuelas se encuentran aún muy lejos de los planteamientos de la educación intercultural. De hecho, si tomamos como referencia los modelos predominantes en la atención de la diversidad cultural en el ámbito educativo (Aguado (et al.) 1999), puede aseverarse que en los casos analizados prevalecen el modelo de la privación (depreciación de la diversidad) y el de la asimilación (indiferencia hacia la diversidad, apreciación de la diversidad), por lo que puede confirmarse que en los centros estudiados prevalece una postura adaptativa frente a lo que Aguado denomina el conflicto social, asumiéndose que el centro debe suministrar los instrumentos necesarios para que el niño se adapte a la cultural escolar y a las dinámicas de la escuela para que de este modo pueda equiparar sus resultados académicos a los del resto del alumnado.

En definitiva, las acciones descritas en el análisis refuerzan:

— Una visión restrictiva entre el profesorado en relación a la diversidad educativa.
— Una visón problematizada de la diversidad educativa y consecuentemente una cronificación del déficit educativo, así como el predomino de acciones compensatorias de lo diverso, en lugar de acciones promotoras.
— La tendencia a homogeneizar a los grupos en función a sus déficits educativos.
— La atribución de los resultados educativos a los grupos, en lugar de a los individuos.

¿En qué sentido la prevalencia de estos paradigmas en las actuaciones educativas puede contribuir a la reproducción de las desigualdades educativas y sociales? Desde mi punto de vista, debemos considerar que los procesos de clasificación de las diferencias educativas juegan un papel determinante en la atribución de aquello que ha sido identificado como diverso y valorado como *mejor*, *peor o indiferente* (apreciación, depreciación, indiferencia). Si bien se ha demostrado que la diversidad educativa entre el alumnado de origen extranjero acostumbra a relacionarse con la lengua materna, la distancia curricular, la situación sociofamiliar, las conductas en el aula, etc., los discursos, revelan que estos factores son comúnmente atribuidos a los grupos, en gran medida en función de la nacionalidad, dando lugar a la construcción de alteridades escolares (entre los grupos de alumnos extranjeros, entre los alumnos extranjeros y los españoles). Cuando los factores depreciados se adscriben a los grupos, se les aplica actuaciones compensatorias y adaptativas que no suelen ir acompañadas de otras acciones que valoren el resto de elementos de diversidad que aporta cada alumno. Al mismo tiempo, las estructuras educativas fomentan este tipo de acciones al dedicar gran parte de sus esfuerzos a las acciones compensatorias, retroalimentando, a su vez, una visión desvalorizada de la diversidad.

Por otro lado, la adecuación a los recursos existentes hace prevalecer las acciones hacia los grupos sobre las dirigidas a los individuos, prevalenciedo en la acción escolar el principio de eficacia. Puede confirmarse, por tanto, la tesis de Ferrández Arenaz (1997), a saber, que la escuela tiende a estructurar a los colectivos de personas como colectivos diferenciales, generalizando las acciones educativas. De este modo, se entiende que los obstáculos deben ser superados a través de la asimilación a la lengua vehicular del cen-

tro (programas de refuerzo lingüístico), a la cultura escolar (relaciones jerárquicas en el aula, normativa escolar, comportamiento en el aula) y a la consecución de los objetivos curriculares de la escuela (programas de refuerzo escolar; la organización de los refuerzos en grupos flexibles en función del nivel de rendimiento, las agrupaciones fuera del aula ordinaria, etc.). Predomina, así, la percepción de que las diferencias impiden garantizar el principio de igualdad; que la diferencia debe ser compensada, aunque no cuestionada; que la igualdad en los resultados pasa necesariamente por la homogeneización cultural, curricular y lingüística.

Pero ¿no es posible garantizar la igualdad educativa sin desvalorizar la diversidad? ¿Dónde quedan las propuestas educativas interculturales? ¿Qué espacio real tiene la escuela para trabajar desde un planteamiento intercultural?

Hasta el día de hoy se ha comprobado que la diversidad, especialmente en su dimensión cultural, suele ser trabajada como una actividad complementaria y por tanto, extraordinaria. Pero se ha constatado en la investigación a raíz de la recopilación y reproducción de diversas experiencias escolares que existen aún espacios por potenciar como son los que tienen que ver con:

— La incorporación de las familias al quehacer de la escuela.
— El desarrollo de las actividades extraescolares y la incorporación del mundo asociativo al espacio escolar.
— El avance en la inclusión curricular de la diversidad humana como un valor apreciado.
— La potenciación del conocimiento de las características propias de cada individuo y la adaptación de las medidas educativas en función de las necesidades del niño a través de la polivalencia y flexibilidad curricular.
— El reconocimiento de las diferencias intraindividuales, conociendo, apreciando y potenciando lo que cada niño puede aportar a su grupo.
— El desarrollo de la autoestima de los individuos (reconocimiento y aceptación de nuestra propia diversidad) y de la interacción en la diversidad.

Como se ha dicho, la labor de las escuelas en su trabajo diario por la consecución de la igualdad educativa entre todo su alumnado es una ardua tarea, especialmente en contextos con alumnado de origen extranjero. Y si bien resulta necesario desarrollar acciones que permitan acelerar los procesos de aprendizaje de aquellos niños y niñas que se incorporan a la escuela con algún elemento de desventaja escolar, debemos ser conscientes de que si estas medidas no son desarrolladas desde planteamientos basados en la educación en la diversidad, podríamos encontrarnos ante la situación de que la incorporación de alumnado de origen extranjero no solo no esté dando lugar a un modelo educativo que incorpore la pluralidad, entre ella la pluralidad cultural, sino que se estaría reforzando un modelo de escuela homogeneizadora.

Desde una perspectiva basada en la pedagogía diferencial se asume que una educación que fomenta el conocimiento de la diversidad permite una diferenciación completa de cada individuo respecto a los demás. Cuanto menor es el reconocimiento de los elementos que nos configuran como seres irrepetibles, mayor es la tendencia a las clasificaciones grupales. La alteridad, basada en las características individuales y no grupales, es la base de una educación *en* y *para* la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actis, W. (2005). La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minoría étnicas de origen extranjero. *Colectivo Ioé.* Consultado el 20 de diciembre de 2006 en *www.colectivoioe.org*

Agudo, T. (et.al) (1999). *Diversidad cultural e Igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.

Albérico, J.J. (1991). *Educar en la diversidad*. Madrid: Bruño

Alcalde, R (2007). *Igualar en la diversidad. la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de primaria de Cataluña y las Islas Baleares*. Tesis Doctoral. Fac.Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.

Bernstein, B. (1985). «Clases sociales, lenguaje y socialización». *Revista Colombiana de Educación*. 15, 45-71.

Bonal, X. (1998). *Sociología: de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia

Calero, J.; Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público educativo. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona: Ed.Pomares-Corredor.

Cea D'Acona (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid: Síntesis

Churchill, S. (1983). «Problems and Policy instruments in the provision of special education». In: OCDE *The Education of Minority Groups. An Enquiry into Problems and Practices of Fifteen Countries,* pp. 233-265. Paris: Gomer Publishing Company Limited.

Cohen, G.A. (1996). «¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades». En: Martha C. Nussbaum y Amartya Sen (comps). *La calidad de vid,*. pp.27-53. México: Fondo de Cultural Europea

Coleman, J (et. al) (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washintong: Nacional Center for Educational Statistics.

Connell, R. (1997). *Escuela y justicia Social.* Madrid: Morata.

Driessen, G. (2000). «The Limits of Educational Policy and Practice? The case of ethnic minorities in The Netherlands». *Comparative Education*. 36, (1), 55-72.

Essomba, M.A (2003). *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educación. Tesis Doctoral.

Ferrández, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular. *Educar,* núm.21 (pp. 19-37).

Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, M.A. (2004). El modelo de la pedagogía diferencial. *Ciencia Humana*, núm.31. Consultado el 3 de febrero de 2007 en *http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev31/modelo.htm*

Gordon, E.W. (1999) *Education and Justice. A view from the Back of the Bus*. New York: Teachers Colleage Press.

Husén, T. (1973).*Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid: Instituto de desarrollo económico.

Husén, T.; Tuijnman, A.; Halls, W.D. (1992.). «The Educational of Linguistic, Cultural, and Immigrant Minorities in Europe». In: *Schooling in Modern European Society*, Cap. 7 (pp. 185-219). Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press.

Jiménez, C. (1991). *Lecturas de Pedagogía Diferencial* Madrid: Dykinson.

Jiménez, C. (2000). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED.

López, E.; Tourón, .J; González, Mª.A. (1991). «Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial». *Revista Complutense de Educación*. 2, (1), 82-92.

López, M. (1999). «Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva para una nueva civilización». En: E.Rubio River; L.Rayón Rumayor (coord.) *Repensar la enseñanza desde la diversidad*, pp. 173-186. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa.*Revista Ibero-americana de educación,* vol. 23, 135-163.

OCDE/UNESCO (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further results from PISA 2000.* Consultado el 1 de febrero de 2005 en *http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/pisaplus_eng01.pdf.*

Padilla, A.; González, R. (2001). «Academic Performance of Immigrant and U.S.-Born Mexican Heritage Students: Effects of Schooling». in Mexico and Bilingual/English Language Instructions. *American Educational Research Journal,* 3, (38), 727-742.

Pallaud, B. (1992). «Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la escuela primaria en Marsella». En: M. Siguán (coord) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. pp. 119-122. Barcelona: ICE/HORSORI.

Rist, R. (1998). «Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado». En: Fernández Enguita, M. (comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. pp. 641-659. Barcelona: Ariel.

Sierra, F. (1992). «Emigrantes y educación en la Holanda de los 90». En: M.Siguán (coord) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. pp. 143-150. Barcelona: ICE/HORSORI.

Siguan, M. (1996). *La enseñanza precoz de una segunda lengua.* Barcelona: Horsori.

Strauch R. (1992). «Inmigrantes del sur de Europa en las escuelas de Baden-Württemberg: un reto para el sistema educativo». En: Siguán, M (coord) *La escuela y la migración en la Europa de los 90.* pp. 137-141. Barcelona: ICE/HORSORI.

Vázquez, A. (1992). «La problemática de la escolarización de los hijos de inmigrantes en Francia, 1990». En: M. Siguán (coord). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. pp. 103-105. Barcelona: ICE/HORSORI.

Willis, P. (1998). «Producción cultural y teorías de la reproducción». En: M. Fernández Enguita, (Comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, pp. 641-659. Barcelona: Ariel.

Rosalina Alcalde Campos. Profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Edificio B. Campus de Bellaterra. 08193 Barcelona.