

La educación y los riesgos de exclusión social para los escolares de familias inmigrantes en Portugal y España

Education and the risks of social exclusion for immigrant schoolchildren in Portugal and Spain

Raquel Poy Castro

Facultad de Educación, Universidad de León.

raquel.poy@unileon.es

Resumen

A partir del análisis estadístico de los escenarios de riesgo de exclusión social que en migración pueden encontrarse en la actualidad en países como España y Portugal, se revisan los escenarios de riesgo que afrontan los escolares de familias inmigrantes en relación a distintos enfoques de política educativa. Las evidencias señalan que la condición de inmigrante representa un riesgo de mayor probabilidad de fracaso educativo, menor nivel de estudios al final de la escolarización y menor empleabilidad. Desde un enfoque inclusivo e intercultural, se hace referencia a casos de éxito en el abordaje de esta problemática en España, como son las experiencias desarrolladas en las dos últimas décadas de las Comunidades de Aprendizaje y se constata la prometedora evolución del rendimiento en Portugal mostrada por las pruebas de la OCDE.

Palabras clave: *Inmigración, Abandono escolar, Inclusión, Educación intercultural, Comunidades de aprendizaje.*

Abstract

From the statistical analysis of the risk scenarios of social exclusion that migration can currently show in Spain and Portugal, the risk scenarios faced by schoolchildren from immigrant families in relation to different educational policy approaches are reviewed. Official data indicates that immigrant status represents a risk of higher probability of educational failure, lower level of education at the end of schooling and lower employability. From an inclusive and intercultural approach, reference is made to successful cases in the approach to this problem in Spain, such as the experiences developed in the last two decades of the Learning Communities and the promising evolution of performance in Portugal shown by the OECD assessment tools.

Keywords: *Immigration, School dropout, Inclusion, Intercultural education, Learning communities.*

Introducción

La población inmigrante en España y Portugal se ha estabilizado en la presente década, casi nueve años después de la implosión que dio lugar a la crisis económica global, y a la recesión económica y social que ambos países han padecido desde entonces. Mientras que en España el 13,8% de la población es inmigrante en Portugal podemos apreciar una consolidación de un porcentaje del 8,1% (EUROSTAT, 2015). Se aprecia una mayor concentración de dicho colectivo en las regiones del arco mediterráneo peninsular, con porcentajes que alcanzan el 13,2% de los residentes en la Comunidad Balear o superior al 12% en Cataluña, Murcia y Aragón.

El número de inmigrantes en Portugal se disparó estadísticamente a comienzos de la pasada década, a partir del año 2001, para disminuir entre 2009 y 2015, pero volvió a crecer en 2016

con un 2,3 % más que en 2015, aproximándose a los 400.000 habitantes, rompiendo así la tendencia de seis años de descensos consecutivos. Según el informe publicado en 2016 por el Servicio de Extranjeros y Fronteras (SEF) lusos, la mayoría de los extranjeros llegados al país en 2016 son europeos, mientras que, por el contrario, se redujo el número de brasileños, primera comunidad inmigrante, y de ciudadanos de las antiguas colonias africanas (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2017). Por su parte, en España, rumanos y marroquíes representan los dos colectivos inmigrantes más numerosos, con aproximadamente 800.000 personas residentes cada uno de ellos.

En el ámbito educativo, en el caso español se observa una estabilización en la presente década respecto al porcentaje de alumnado extranjero, con un total de 715.000 estudiantes en el curso académico 2015/16 en las enseñanzas no universitarias, exactamente un 8,4% del total de alumnado escolarizado (MECD, 2017). La población inmigrante escolar ha permanecido prácticamente inalterable, desde el comienzo de la crisis en el año 2008. Podemos afirmar, en consecuencia que las perspectivas de continuidad en los próximos años serán de mantenimiento o incremento de estas magnitudes. En el caso de Portugal, donde la presión migratoria tiene una evolución histórica muy anterior al caso español, continuada durante el siglo XX con las inmigraciones procedentes de Brasil y las excolonias, también se asistió a un notable auge demográfico a partir de 2001-2002 que se detendría a raíz de la crisis en 2009, y en la pasada década este incremento supuso una importante presión en el ámbito educativo a efectos de afrontamiento de la inclusión, y que ya en la década de 1990 había llevado a los gobiernos portugueses a impulsar políticas e instrumentos dirigidos a promover la atención a la diversidad cultural (Casa-Nova, 2005; Chintoan-Uța, 2014)

La previsión es que el porcentaje de población escolar de familias inmigrantes se incremente en un porcentaje superior, dadas las mayores tasas de natalidad de las familias inmigrantes respecto a las nativas españolas. En España, rumanos y marroquíes representan los dos colectivos inmigrantes más numerosos, con 800.000 personas residentes aproximadamente cada uno y, mayoritariamente, se reproduce un patrón familiar de origen en países del Este de Europa y Latinoamérica, con bajos niveles socioeducativos y socioeconómicos, que representan una mayor proclividad a padecer situaciones de subempleo, precariedad y exclusión en general.

Objetivos

En el presente trabajo realizamos una revisión de la problemática de riesgos de exclusión que pueden afectar a este colectivo escolar tras nueve años de crisis y recesión económica, y que nos permitan analizar la realidad educativa del alumnado inmigrante así como las experiencias que

se están desarrollando con éxito en el panorama español para prevenir y afrontar tales situaciones de riesgo.

Desarrollo

A partir de una revisión sobre la literatura científica y las estadísticas relativas a la situación de la población escolar de origen inmigrante en España, revisitamos los principales problemas y riesgos de exclusión asociados, con indicación de los diferentes modelos de prevención e intervención, principalmente casos de éxito en la educación intercultural.

Escuela e inmigración en España: riesgos de exclusión a la luz de los estudios recientes

La evidencia de situaciones manifiestas de exclusión social entre la población escolar española de origen inmigrante se evidencian en diversos estudios. La tasa de riesgo de pobreza o exclusión social infantil es del 34,4 por ciento para los niños en España y escala hasta el 60,3% cuando esos niños son hijos de migrantes afincados en el país, según el informe sobre el Estado Mundial de la Infancia correspondiente a 2015 y elaborado por UNICEF (2016).

Según explica dicha fuente, la media de pobreza infantil en la Unión Europea es del 21,1%, nivel que supera España con un 34,4 por ciento de sus menores de edad en riesgo al cierre del año 2015, y que se ve acentuada en el caso de los hijos de migrantes, pues uno de cada dos está viviendo en la pobreza, lo que pone en evidencia las barreras de estos colectivos en el acceso a derechos y servicios. En el caso portugués, el riesgo de pobreza infantil la proporción se reduce en dos puntos porcentuales, pero no se aprecian diferencias estadísticas significativas entre los escolares de familias con al menos un progenitor inmigrante y el resto de escolares (Eurostat, 2016). Sin embargo en España, el 50% de los escolares en dicha situación de riesgo tenían al menos uno de sus progenitores inmigrante.

Otro aspecto remarcable de la situación escolar del colectivo inmigrante en España es la relativa a las elevadas tasas de fracaso escolar asociadas al mismo. En España, la tasa de abandono escolar en 2015 fue del 20% en su conjunto, muy por encima de la media de los países de la UE, que se sitúa en torno al 11%, pero se dispara dramáticamente hasta el 37,8% de la población inmigrante entre 18 y 24 años que abandona prematuramente los estudios, un porcentaje que es 18 puntos superior a la media de la UE (Eurostat, 2017). En el caso portugués, también se aprecian elevados niveles de abandono escolar, un 17,4% de la población entre 18 y 24 años abandonan sus estudios sin concluir, porcentaje que supone el 18,3% en el caso de los no nacionales (Eurostat, 2014). Portugal y España, junto a Rumanía y Malta, constituyen el grupo de países con porcentajes cercanos al 20%.

El éxito o fracaso escolar de los niños de inmigrantes no viene determinado por sus orígenes sino por el nivel socioeconómico del entorno en que viven, según un informe publicado por la (OCDE, 2015), denominado "Estudiantes inmigrantes en el colegio: allanando el camino hacia la integración", elaborado a partir de datos del programa de educación PISA de la OCDE, el cual señala que los colegios con mayores tasas de niños inmigrantes suelen estar localizados en vecindarios pobres. Según los datos del informe, entre la realización de las pruebas de 2003 y 2012 se ha agrandado la diferencia de resultados en rendimiento escolar en áreas clave como matemáticas, si comparamos los resultados entre alumnos de origen inmigrante y no inmigrante para España, con más de un 10% de incremento de los puntos. En el caso portugués, sin embargo, la diferencia se ha recortado en más de 15 puntos.

En este sentido, el hecho de que el colectivo inmigrante presente un perfil caracterizado mayoritariamente por niveles de estudios más bajos y las altas tasas de abandono escolar suponen un grave problema en términos de exclusión en cuanto a la futura empleabilidad de los escolarizados se refiere. Italia, España y Grecia cuentan también con las mayores proporciones de extranjeros con niveles educativos bajos: de entre los inmigrantes de 15 a 74 años, un 44,7% cuentan únicamente con educación primaria (EUROSTAT, 2016).

La estructura del mercado de trabajo en la economía actual refleja claramente que el acceso al empleo se concreta en los niveles educativos más altos, y eso resulta aún más evidente en economías con niveles de desempleo estructural como el de la economía española. En 2014, las tasas de empleo entre el colectivo de trabajadores con nivel de estudios inferior a la Enseñanza Secundaria apenas llegaba al 30%, mientras que era el doble en los empleados con nivel de enseñanza secundaria superior y superior al 70% entre los graduados en estudios de Enseñanzas universitarias (INE, 2013).

En el ámbito de la OCDE, por su parte, en el informe Pisa 2012 se incorporaron una batería de preguntas como las siguientes: ¿Cómo se sienten en la escuela?, ¿Tienen amigos entre sus compañeros de clase?, ¿Quedan con ellos fuera del instituto? De esta manera, los investigadores pudieron obtener algunas pistas sobre cómo se está produciendo la convivencia en el marco escolar. No solo importaba saber qué piensan los recién llegados, los conocidos como estudiantes de primera generación (los escolares que han llegado al país cuando ya habían empezado la escuela en sus lugares de origen), sino que también se incluyó a los de la denominada segunda generación, es decir alumnos nacidos en el país pero que, al ser hijos de familias extranjeras, en sus casas hablan lenguas distintas a las de la escuela. El estudio apunta que uno de los mejores indicadores del éxito de la integración de los alumnos inmigrantes en su nueva comunidad es su sentido de pertenencia al nuevo entorno,

Con todo, una buena integración no equivale a unos buenos resultados académicos, advierte el informe. Y pone ejemplos: los alumnos inmigrantes de países árabes tienen más éxito en los Países Bajos que en Finlandia en términos de rendimiento escolar, pero en cambio indican un sentido de pertenencia más fuerte en Finlandia que los Países Bajos. En España, dice el estudio, la integración está teniendo un carácter progresivo, en el que aún ha camino por recorrer, mientras que los buenos resultados de los escolares portugueses mostrados en los últimos seis años apuntan a lo que podríamos denominar un caso de éxito en la política educativa del país. Casi treinta puntos de mejora en seis evaluaciones sitúan a Portugal como uno de los países mejor posicionados en rendimiento escolar. Este milagro estadístico de Portugal tanto en el informe PISA como en la prueba TIMSS (evaluando las áreas de matemáticas y ciencias) se asociaría a la vinculación de objetivos a los profesores y de exámenes externos a los alumnos y la labor desarrollada a través del Instituto de Avaliação Educativa dependiente del Ministério da Educação, (IAVE, 2017).

La diferencia de puntos entre escolares de familias inmigrantes y escolares de familias nativas españolas ha crecido, a favor de estos últimos, de 45 a 50 puntos entre las pruebas PISA de rendimiento en matemáticas realizadas en 2003 y las realizadas en 2012. Entre 10 y 15 puntos más se producen a favor de los estudiantes nativos españoles frente a los de familias inmigrantes en los resultados PISA 2012 correspondientes a las variables “Resolución de problemas de matemáticas” y “Lectura con ordenador”. Además, la diferencia de resultados académicos entre inmigrantes y nativos se ha agrandado considerablemente en las pruebas PISA 2012 frente a los resultados detectados en 2003.

Los resultados también señalan que uno de los mejores indicadores del éxito de la integración de los alumnos inmigrantes en su nueva comunidad es su sentido de pertenencia al nuevo entorno, Con todo, una buena integración no equivale a unos buenos resultados académicos, advierte el informe.

En general, los estudios recientes concluyen que en el caso de España se evidencia que la competencia en la lengua de la escuela es un factor determinante en los resultados escolares, y parece claro que el aprendizaje de la lengua es un requisito esencial para la integración social y escolar de este alumnado, porque además de ser elemento clave para la comunicación en un plano de igualdad, la lengua es el instrumento de comprensión e interpretación de la realidad, pudiendo realizar una construcción social de la misma (Vila, 1999; Casares y Vila, 2009; Etxeberria, 2010).

La importancia que se le da al aprendizaje de la lengua queda recogido en los Planes para el alumnado inmigrante que existen en los centros educativos, pero el enfoque intercultural ha

dado lugar a experiencias que se revelan especialmente interesantes, susceptibles de analizarse como caso de éxito.

Desde el enfoque intercultural, lo importante será hacer posible la comunicación interpersonal y contribuir a que las personas encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afecten y les importen.

El estudio de la OCDE concluye que "las políticas educativas complementan a las políticas sociales hacia la integración", especialmente si éstas persiguen mejorar las competencias lingüísticas, así como que "superar las barreras lingüísticas parece crítico" afirmando que los alumnos integrados en las clases normales obtienen mejores resultados que aquellos a los que se les separa para aprender con otros alumnos que también estudian el idioma. Asimismo, señala que la mayoría los docentes coinciden en reconocer que carecen de la suficiente formación para afrontar este reto, lo que representa un primer paso esencial.

Afrontando la diversidad en el aula, acciones y experiencias más significativas

En la línea apuntada por los expertos de la OCDE, un estudio anterior realizado en 2006 por el Colectivo IOE para el Ministerio de Educación y Cultura, acerca de los discursos del profesorado español respecto a la inmigración y la educación, ya advertía de la necesidad de promover un nuevo rol entre los educadores y una adopción de nuevos métodos de trabajo que sustituyan a los tradicionales métodos educativos, pero sobre todo, un cambio de actitud entre un profesorado mayoritariamente predispuesto hacia discursos no inclusivos en el ámbito escolar (Colectivo IOE, 2007).

En el estudio se recoge la existencia de cuatro tipos diferentes de discursos, de actitudes ante la diversidad, que de forma breve se pueden resumir en:

1. Igualitario: Todos los alumnos son iguales. Queda plasmado en expresiones del tipo "los alumnos se integran normalmente", "yo no hago diferencias", "están occidentalizados", y que niega la existencia de necesidades y circunstancias específicas en función del origen del alumnado. Esta perspectiva es congruente con el enfoque monocultural, agrupados en torno a políticas asimilacionistas que defienden la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.
2. La inmigración como problema: Los de fuera son un problema a paliar, discurso que es el más extendido entre los y las docentes y que la asocia con alteraciones en la marcha normal de los centros y dificulta el trabajo del profesorado. Esta perspectiva pone el acento en las carencias del alumnado extranjero, e igualmente responde al predominante enfoque monocultural.

3. La inmigración como un problema grave, o un peligro, concibiendo al alumnado extranjero como una amenaza para el conjunto del sistema, educativo y social. Desde esta perspectiva se el abordaje de su peligrosidad en el aula ha de estar caracterizado por una estrategia de control y vigilancia.
4. Tolerante. Un discurso que reconoce la necesidad de que exista una interrelación entre las culturas, y no solo una yuxtaposición de las mismas, característica inherente del enfoque multicultural, que reconoce la diversidad como natural y enriquecedor, donde a partir de negociaciones, diálogos, mutuos reconocimientos y construcción conjunta de significados y proyectos se exige un reacomodamiento del conjunto (“nos tenemos que adaptar todos”).

En relación a la existencia de un discurso mayoritariamente no predispuesto hacia el abordaje de la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva, en ambos países se ha impulsado en las últimas dos décadas un importante esfuerzo destinado a incluir en la formación continua de los docentes la atención a la diversidad.

Portugal, la pasada década permitió desarrollar diversas experiencias que incluyeron un programa inicialmente a cargo del INDE (Organização de Intercooperação e Desenvolvimento) que en 2002 lanzaba el primer programa de formación de agentes de acción educativa para la interculturalidad y otras acciones destinadas a reforzar la empleabilidad de alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Chintoan-Uța, 2014: p. 21). En esa época proliferaron programas de formación del profesorado en interculturalidad como los de APEDI (Associação de Professores para a Educação Intercultural) o CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral).

En 2005 el Ministerio de Educación desarrollaba un documento marco para articular iniciativas de promoción de las lenguas maternas y de origen en la comunidad escolar inmigrante, y posteriormente ACIDI, el Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural lidera a nivel gubernamental los sucesivos *Planes para a Integração dos Imigrantes*, que articular un amplio conjunto de medidas en el ámbito educativo que cubren el panorama desde la formación continua del profesorado a la integración de agentes de mediación intercultural en los centros escolares, pasando por el establecimiento de consejos y buenas prácticas en interculturalidad, y una evaluación estadística que permita la monitorización de avances en estas políticas educativas.

Por su parte, en el caso de España, la integración de las políticas de interculturalidad en la legislación y políticas públicas educativas se refuerza asimismo en la misma época. Prolifera la oferta de cursos para el tratamiento de la diversidad en el aula en la oferta de formación continua

y del profesorado, y se desarrollan distintas experiencias, de las que podemos destacar como caso éxito las denominadas “Comunidades de aprendizaje”.

Las Comunidades de Aprendizaje en España representan un modelo de buenas prácticas en Educación intercultural. Se trata de espacios de auténtica convivencia, extendiendo a la escuela la posibilidad de diálogo, las relaciones de igualdad y el aprendizaje mutuo, en un enfoque propio del modelo de escuela inclusiva la cual está fundamentada en el trabajo en red, y que presenta un proyecto integrador e integrado abierto a la participación de todos los agentes vinculados con la escuela (Ferrer, 2005: 62; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2005, 74; Jiménez y Rodríguez, 2016). Se trata de un modelo evolucionado desde experiencias surgidas en la década de 1960 y que se recuperaron en la de 1980 al abrigo de las oportunidades de trabajo en red que aportada la naciente Sociedad de la Información, comenzando su aplicación en España en 1996 en Euskadi para luego extender a otras regiones como Cataluña y Castilla y León (Ferrer, 2005; Cifuentes y Fernández, 2010).

Las Comunidades de Aprendizaje incorporan la figura del educador social en los centros educativos, desarrollando grupos de trabajo mixtos, que permiten interactuar con las familias generando contextos educativos, a partir del recurso a las redes sociales por parte del alumno, e impulsando el crecimiento personal en dimensiones culturales (Valls, 2000). El elemento de mediación entre el centro, las familias y el entorno social las aproxima a la tradición de la animación sociocultural.

La incorporación de los expertos en educación social que representan estas experiencias son un caso especialmente destacable. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y relacionado con sus funciones dentro del ámbito escolar y de las Comunidades de Aprendizaje, la Junta de Andalucía ha regulado (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 y Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación de Andalucía) los diversos campos de actuación del educador social, incluyendo los referentes a la convivencia y resolución de conflictos; a la prevención, el seguimiento y control del absentismo escolar; a la dinamización y participación familiar y comunitaria; al acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad para el alumnado; a la educación en valores y competencia social y, por último, a la intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural.

La creación de espacios de verdadera convivencia, participación y aprendizaje mutuo en las Comunidades de aprendizaje se consigue mediante una concepción del aprendizaje dialógico, el intercambio de ideas e información que se transforma en el conocimiento. A partir de esta metodología se realiza una aproximación al modelo de un centro escolar con mayores niveles de cohesión, inclusión, desarrollo comunitario y participación (Jiménez y Rodríguez, 2016).

Conclusiones

La mejora de los resultados mostrados por las pruebas de evaluación de PISA en el caso de España pero, fundamentalmente, en el caso de Portugal, que entre el año 2000 y el 2015 le ha convertido en un caso “milagroso” de éxito, parecen estar relacionadas con el impulso a los estudios de lengua y matemáticas y la introducción de reformas organizativas que han convertido los sistemas de evaluación de la OCDE en un objetivo en sí mismos (García Perales *et al.*, 2017). En el caso de Portugal, en estas dos décadas se ha pasado de 454 a 492 puntos lo que representa un caso de éxito de difícil parangón, mientras que la mejora estadística española ha sido de 476 a 486 puntos, insuficiente para muchos pero que mantiene al país en una zona gris respecto al conjunto de resultados europeos desde hace dos décadas (Fernández Cruz *et al.*, 2009; Runte, 2016). La diferencia con la media de los países de la OCDE se ha reducido asimismo gracias a que este promedio ha bajado en general desde los 500 a los 490 puntos.

No obstante, los efectos de la crisis parecen apuntar que, en el caso de España, la referida vinculación entre las condiciones socioeconómicas familiares y el rendimiento escolar han afectado negativamente a los escolares de familias inmigrantes, en mucha mayor medida que al resto de estudiantes. En este sentido, parecen resultar mucho más efectivas las reformas iniciadas en la década anterior en el sistema educativo portugués en áreas como la reformulación del currículum para el área de Matemáticas de las diferentes etapas educativas, la formación continua del profesorado en el área particular del trabajo con las minorías migrantes, y el trabajo en el ámbito de la lengua portuguesa como vehicular, pero sobre todo la inclusión en los objetivos de rendimiento del profesorado ligados a los resultados de la prueba (Afonso y Costa, 2009). Los efectos de la inversión en infraestructuras educativas o medios didácticos no resultan tan claramente asociados, máxime teniendo en cuenta que tanto España como Portugal vieron recortadas profundamente las partidas de gasto público en educación a partir de 2008 y hasta la actualidad (Poy, 2011), aunque el esfuerzo inversor entre 2005 y 2010 por introducir las nuevas tecnologías en el ámbito escolar parece haber influido positivamente en los escolares (San Martín, 2012).

En cualquier caso, los efectos de la crisis económica y la permanencia de notables indicaciones negativas en el plano educativo permiten afirmar que la evolución de las condiciones educativas del alumnado de familias inmigrantes en España y Portugal presentan preocupantes índices de riesgo de exclusión, a tenor de las diferentes fuentes analizadas en ambos países, Europa e internacionales como los estudios de la OCDE. Las evidencias señalan que la condición de inmigrante representa un riesgo de:

- Mayor probabilidad de estar en condiciones de pobreza
- Mayor probabilidad de fracaso educativo
- Menor nivel de estudios al final de la escolarización
- Menor empleabilidad

Desde un enfoque inclusivo e intercultural, la inclusión de experiencias formativas y casos de buenas prácticas en las dos últimas décadas ha permitido reforzar un discurso inclusivo centrado en el planteamiento sobre cómo podemos contribuir a evitar este riesgo de exclusión como educadores. Este enfoque, representado en un caso de éxito como suponen las “Comunidades de aprendizaje”, se centra en un doble objetivo: en primer lugar, tratando de conocer el por qué del riesgo, es decir, cuáles son los factores que predisponen o precipitan la exclusión; en segundo lugar, tratando de saber cómo podemos trabajar en educación para prevenir y reaccionar ante estas amenazas.

Las experiencias desarrolladas en las dos últimas décadas en España de las Comunidades de Aprendizaje, inducen al optimismo en cuanto representan un caso de éxito en cómo la educación intercultural puede presentar avances en la inclusión de la comunidad escolar inmigrante.

Mientras que ambos países han padecido un notable impacto negativo a nivel socioeconómico en estos últimos diez años de crisis económica global, sí se puede apreciar que, pese a encabezar la estadística europea en riesgo de exclusión escolar, como se manifiesta en las elevadas tasas de abandono, sin embargo pueden apreciarse indicios de mejora especialmente en el caso de Portugal.

Referencias

- Afonso, N., & Costa, E. (2009). The influence of the Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision in Portugal: the education policies of the 17th Portuguese Constitutional Government. *Educational Sciences Journal*, 10, 53-64.
- Aiguadé, I. P., Saso, C. E., Gallart, M. S., & Carol, M. R. V. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la educación (Vol. 177). Barcelona: Ed. Graó.
- Casa-Nova, J. M. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. Ensaio, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 181-216.
- Casares, R. y Vila, I. (2009). La acogida de alumnado inmigrante en Catalunya. *Página Abierta*, 202, mayo-junio, pp. 22-27.
- Cifuentes García, A., & Fernández Hawrylak, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio " Apóstol San Pablo. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), pp. 57-73.
- Chintoan-Uña, B. (2014). Integração Escolar e Discriminação de Alunos Estrangeiros em Portugal e na Roménia, no Ensino Universitário. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa [Recuperado (2/01/2018) de https://run.unl.pt/bitstream/10362/13282/1/Integra%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20e%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Alunos%20Estrangeiros%20em%20Portugal%20e%20na%20Rom%C3%A9nia_20140327143725036.pdf]
- Colectivo IOE (2008). Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2005). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó
- Etxeberria, F. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-263.
- Eurostat (2016) Children at risk of poverty or social exclusion, Luxembourg: Eurostat
- Eurostat (2017). Estadísticas de migración y población migrante. Recuperado (14.12.2017), de (http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es).
- Fernández Cruz, M., González González, D., & Álvarez Rodríguez, J. (2009). La torre de PISA tambalea el sistema educativo Español, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-2, 275-304.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar* 35, 2005 61-70
- García Perales, R., Almeida, L. S., & Viseu, F. (2017) El rendimiento matemático excelente en las evaluaciones PISA: Resultados para España y Portugal. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr.(1), A1-304.
- IAVE (2017). Estudos internacionais. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (Ministerio da Educação). Recuperado (10.12.2017) de http://www.iave.pt/np4/pirls_2016.html
- INE (2013). Encuesta de la Población Activa 2013. Recuperado (28/12/2017) de <http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es>
- Jiménez, A. R y Rodríguez, M. R (2016) . Comunidades de aprendizaje una propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones pedagógicas*, 25, pp 105-118
- Jiménez, A. R. y Rodríguez (2016). Learning communities: proposal for development and sustainability from the social education in educational institutions. *Cuestiones pedagógicas*, 25, pp. 105-118.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2015-2016. Resultados detallados. Recuperado (02.12.2017) de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2015-2016-RD.html>.
- OECD (2016). Immigrant Students at School Easing the Journey towards Integration. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Poy, Raquel (2011). Las limitaciones del gasto en educación: a quien beneficia. *Documentación social*, (163), 85-106.
- Runte Geidel, A. (2016). Pisa en la prensa española y su influencia sobre las políticas educativas. *Opción*, 32(8), 713-733.
- San Martín, E. (2012). ¿ Cuán relevante es el aporte de diversos usos de TIC para explicar el rendimiento lector en PISA? Modelando el aporte neto TIC en Chile, Uruguay, España, Portugal y Suecia. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2017). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016, <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf> (Acceso el 18/12/2017)
- UNICEF (2016). Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño (2016). Recuperado (10.12.2017) de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf.
- Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja Fernández (coord.) La inmigración extranjera en España. Los retos educativos (145-166). Barcelona: Fundación La Caixa.