

Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural¹

Learning difficulties of Hispanic immigrant students: the perspective of Intercultural Education Programme coordinators

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-355-036

Remedios Guzmán

Luis A. Feliciano

Ana B. Jiménez Llanos

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Tenerife, España.

Resumen

El proceso de reflexión del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje constituye una vía para analizar y reinterpretar su visión de la diversidad. La finalidad de este estudio fue analizar la opinión de los coordinadores de los Programas de Educación Intercultural (PEI) respecto a las dificultades de aprendizaje (DA) del alumnado inmigrante hispano. Nos planteamos un doble objetivo: por un lado, conocer la visión de los coordinadores sobre la presencia/

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo del Coordinador del Programa de Educación Intercultural de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Asimismo, agradecemos la colaboración prestada por las asesoras de Educación Intercultural del CEP de Gran Canaria Sur y a los docentes/coordinadores de los proyectos de Educación Intercultural por su participación en los grupos de discusión.

ausencia de DA en el alumnado inmigrante hispano; por el otro analizar la interpretación que dan sobre la naturaleza de las DA y su relación con la respuesta educativa que se proporciona.

En el estudio participaron 33 coordinadores de PEI de centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria con un alto índice de alumnado inmigrante hispano. La recogida de información se llevó a cabo mediante cinco grupos de discusión, tres de Educación Primaria y dos de Secundaria, formados por seis-siete coordinadores. Los criterios utilizados para la formación de los grupos fueron la *etapa educativa* en la que los profesores coordinaban los PEI y la *proporción de alumnado latino escolarizado* en los centros.

Para los coordinadores, la presencia de DA depende del país de procedencia, de las diferencias entre los sistemas educativos y de la desventaja social de sus familias. En las respuestas proporcionadas para abordar las DA se observaron discrepancias entre lo que se hace desde los centros y lo que se debería hacer. Por esta razón, se vislumbra la necesidad de buscar alternativas que partan desde la diversidad y no desde la desigualdad.

Nuestros resultados apoyan la tesis de que para el profesorado la causa de las DA en los hispanos está fuera de la escuela, puesto que guarda más relación con la desventaja social que con el origen cultural. Estos argumentos se entremezclan con interpretaciones de las diferencias alejadas de los modelos adaptativos.

Palabras clave: inmigrantes latinos, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas, grupos de discusión, percepciones del profesorado.

Abstract

Introduction: teachers' thought processes on learning difficulties are a way to analyze and reinterpret their conception of diversity. The present study is aimed at exploring the opinion of the Intercultural Educational Programme (IEP) co-ordinators in relation to the learning difficulties of Hispanic immigrant students. The following questions were addressed in this study: a) to know the co-ordinators' points of view about the presence or absence of LD in the Hispanic immigrant student; and b) to analyze the interpretation of the nature of LD and their relationship with the educational response to LD.

Methods & procedure: thirty-three IEP co-ordinators and teachers in Primary and Secondary Education, with a high immigrant student rate, took part in this experiment. Data were collected through a Discussion Group technique. Five focus groups were set up, three for Primary Education and two for Secondary Education, each one with 6 or 7 co-ordinators. We made use of two different criteria for the formation of groups: a) the educational stage in which the teachers co-ordinated the IEP, and b) the Hispanic student rate in each centre.

Results: the results reported in this study show that the co-ordinators attribute the presence of LD to differences in the country of provenance, differences between the educational systems and the social disadvantages suffered by their families. Furthermore, a discrepancy has been found between what the centre does and what the centre ought to do. Another outcome of this study is the need to look for alternatives based on diversity rather than on inequality.

Conclusions: our results confirm that teachers believe that the causes of LD in Hispanic children lie outside the school and are more related with their social disadvantages than with their cultural origins. There are, however, other interpretations outside the adaptive models.

Key words: Hispanic immigrants, learning difficulties, discussion groups, special needs, teacher perceptions.

Introducción

El incremento del número de personas de otros países –principalmente de Latinoamérica– que se han establecido en Canarias en el último decenio ha marcado la realidad social de nuestro Archipiélago. Este hecho ha tenido una particular incidencia en el ámbito educativo. Han sido numerosas las acciones llevadas a cabo desde los centros, así como desde la Consejería de Educación, a través de normativas para que el profesorado desarrolle Proyectos de Educación Intercultural² y ponga en práctica medidas de atención a la diversidad³.

Las demandas que plantea la inmigración en materia educativa han llevado a centrar nuestro interés en la escolaridad de uno de los grupos culturales con mayor presencia en el territorio español y, en concreto, a conocer la opinión del profesorado respecto a las dificultades que pueden obstaculizar el rendimiento escolar del alumnado inmigrante hispano⁴.

⁽²⁾ Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Resolución 2 de marzo de 2007 (BOC 7/5/2007).

⁽³⁾ Consejería de Educación. Orden 7 de Junio de 2007 (BOC 21/ 6/2007).

⁽⁴⁾ El término hispano hace referencia a los inmigrantes procedentes de América Central o del Sur que hablan castellano. En este trabajo se usa indistintamente los términos latinos, hispanoamericanos e inmigrantes hispanos.

Son múltiples los términos que han sido utilizados para hacer referencia a las Necesidades Educativas Específicas (NEE) que ponen el énfasis en un problema básicamente curricular, como es el que puede afectar al alumnado inmigrante hispano cuando se incorpora a nuestro sistema educativo: bajo rendimiento, déficits escolares, retrasos escolares, dificultades curriculares, dificultades de aprendizaje, etc.

A sabiendas de que la multiplicidad terminológica puede dificultar, entre otras cosas, la comunicación entre los profesionales, en este estudio hemos optado por utilizar el término dificultades de aprendizaje (DA) para hacer referencia a las NEE curriculares que puede presentar este alumnado. Fueron diversas las razones nos condujeron a ello, aunque por razones de espacio citaremos las dos principales. La primera tuvo que ver con el hecho de intentar aproximarnos a un concepto ligado a la práctica diaria de los profesionales que, directa o indirectamente, organizan la respuesta educativa del alumnado. La segunda estuvo basada en el hecho de que, por lo general, en los centros educativos el término NEE queda restringido al alumnado que recibe atención específica, sobre todo en las aulas de educación especial. Desde esta perspectiva, en este trabajo se ha utilizado el concepto de DA en sentido genérico (Suárez, 1995) para hacer referencia al alumnado inmigrante hispano que presenta retrasos de uno o más años en sus competencias o conocimientos instrumentales.

El alumnado inmigrante hispano como grupo potencial de dificultades de aprendizaje

La incorporación a la escuela de alumnos/as de culturas diferentes a la de acogida ha contribuido a reabrir el debate en torno a las diferencias individuales y las acciones educativas para su atención. Ello ha supuesto que, desde el plano teórico, hayan surgido políticas y normativas educativas que han intentado asegurar el principio de calidad e igualdad de oportunidades, así como garantizar la integración educativa y social del alumnado cultural y lingüísticamente diverso (CLD). Gran parte de estas medidas están impregnadas de las diferentes reformas educativas, a través de las cuales se ha reconocido que las diferencias culturales y lingüísticas del alumnado inmigrante son susceptibles de producir NE Especiales⁵ o Específicas de apoyo educativo⁶. Desde este

⁽⁵⁾ Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

⁽⁶⁾ Ley Orgánica 2/2006 de Ordenación Educativa, (LOE).

análisis, los planes de atención educativa al alumnado inmigrante quedan plenamente justificados.

Cuando este alumnado se incorpora a nuestro sistema educativo, se encuentra con obstáculos que producen NEE, sobre todo de tipo lingüístico o curriculares. Obviamente, no todos los estudiantes inmigrantes presentan NEE (Carabaña, 2004). Sin embargo, es importante señalar que durante muchas décadas las políticas institucionales han partido de iniciativas educativas asimilacionistas, y que la *compensación* ha sido el recurso educativo más utilizado para lograr la integración de los inmigrantes a la cultura de acogida. Así, no es de extrañar que la educación de los inmigrantes haya estado encomendada a los programas y profesores de Educación Compensatoria o de Educación Especial (Carrasco, 2002; García-Pastor, 2005; Jordán, 1994; Muñoz Sedano, 2003).

De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos -PISA- (OCDE, 2000, 2003, 2006), el nivel educativo del alumnado y de las escuelas latinoamericanas se sitúa por debajo del de las españolas. Ello implica que, por lo general, cuando el alumnado latino inicia su escolaridad en nuestro sistema educativo, se acentúan de manera significativa las discrepancias entre sus dominios curriculares y los del alumnado autóctono. Si a ello sumamos el hecho de que la evaluación inicial es utilizada con frecuencia como elemento uniformador (Casanova, 1998; Guzmán, 2006), al comparar las actuaciones o conocimientos del alumnado hispano con las del grupo mayoritario no es de extrañar que se tomen, desde el momento de su incorporación, decisiones que tienen inmediata relevancia en su escolaridad. Se tiende a buscar -al menos inicialmente- respuestas educativas diferenciadas, bien sea escolarizándolos en un nivel por debajo del curso que le corresponde por edad (Carabaña, 2004, 2006; Martínez, Franco, Díaz y Pozo, 2001) o incorporándolos a tiempo parcial en medidas fuera del aula ordinaria, a través de programas de compensación o en aulas apoyo curricular. Estas aulas se destinan para compensar a los estudiantes antes de que sus desfases curriculares sean tan graves que requieran de la Educación Especial (EE). Sin embargo, cuando las respuestas generadas en estas aulas no traen los cambios deseados a nivel curricular y el logro académico se desvía de forma considerable de los objetivos que deberían tener adquiridos por edad, se incrementa la probabilidad de que el profesorado, de acuerdo con los marcos legales, remita a este alumnado a los equipos psicopedagógicos para evaluar una NEE derivada de un proceso desajustado en el aprendizaje.

Cuando sólo se tiene en cuenta el modelo educativo del país de acogida, no resulta extraño que el alumnado perteneciente a un determinado grupo cultural tenga una alta probabilidad de ser orientado hacia programas de Educación Especial. Tales

planteamientos toman más fuerza en el caso de los alumnos latinos, en la medida en que los profesores no consideren que sus DA sean debidas, sobre todo, a la falta de dominio del idioma o no perciban en dicho alumnado diferencias relevantes respecto a los compañeros autóctonos.

Las percepciones del profesorado sobre el logro académico de los estudiantes inmigrantes

En los últimos años se ha constatado que los docentes han percibido la atención del alumnado culturalmente heterogéneo como compleja, lo que ha propiciado que se sienta desprovisto de herramientas y estrategias útiles para combinar la respuesta a la diversidad con los buenos resultados académicos de todos los alumnos (Aguado, 2003, 2004; Jordán 1994; Marín, 2001, 2002). Tal percepción se acentúa cuando se establecen comparaciones entre estudiantes sobre la base no ya del currículo aprendido, sino evaluado.

El tipo de respuesta que se dé al alumnado inmigrante estará condicionada por diversos y múltiples factores que se interrelacionen en el contexto escolar, aunque uno de ellos lo conformarán, sin duda, las expectativas y opiniones del profesorado.

La adscripción del alumnado a distintas modalidades de integración suele estar determinada, fundamentalmente, por la evaluación de sus conocimientos curriculares y por la visión de los docentes de la diferencia (Aguado, 2004), la cual hacen explícita a través de estereotipos hacia determinados grupos culturales: «Los hispanos no nos dan problemas en el aula, pero tienen niveles bajos de conocimiento».

Es obvio que no es suficiente garantizar la escolaridad del alumnado inmigrante. También es importante conocer y analizar la representación que de la diferencia se hace en el ámbito escolar sustentada, en ocasiones, por prácticas sutiles e inconscientes. Desde esta perspectiva, el profesorado ocupa un papel importante y trascendental, puesto que tiende a reproducir patrones culturales que plasma en sus expectativas y actividad docente (León del Barco, Ricardo y Gómez, 2007).

Diversos estudios evidencian que las diferencias entre las identidades culturales del profesorado y del alumnado inmigrante pueden afectar al éxito de los estudiantes y a las decisiones sobre el tipo de respuesta que se les dé (p.ej. repetición de curso). Numerosos trabajos han examinado la influencia que determinadas variables (grupos

culturales de pertenencia de los estudiantes y profesores, clasificaciones -v.gr. DA, déficits-) tenían sobre las percepciones iniciales del profesorado y en sus decisiones de modalidad de escolarización (Kay, 2004; Prieto y Zucker, 1981; Neal, McCray, Webb-Johnson y Bridgest, 2003; Tyler, Yzquierdo, Lopez-Reyna, and Saunders, 2004; Zucker y Prieto, 1977). Los resultados de estos trabajos ponen en evidencia que en las percepciones del profesorado, el grupo cultural de los estudiantes constituye un factor importante. Los niños pertenecientes a grupos minoritarios se veían más afectados por las percepciones de los docentes, por lo que albergaban menos expectativas de éxito académico y más probabilidades de ser recomendados a programas especiales (Prieto y Zucker, 1981; Zucker y Prieto, 1977).

En nuestro país, numerosos estudios recogidos por Carabaña (2006) manifiestan que el profesorado considera que el alumnado latino presenta DA debidas a sus niveles de escolarización inicial en el momento de incorporarse a nuestro sistema educativo. Por otro lado, su retraso curricular suele ser de un año.

Todo ello ha supuesto enfatizar la importancia y la necesidad de que las expectativas de los docentes estén basadas en una comprensión no estigmatizada de las diferencias sociales y culturales, así como en un conocimiento no estereotipado de las diferentes culturas presentes en el aula (Martínez, Franco y Pozo, 2001).

Objetivos de la investigación

La finalidad principal de este estudio fue analizar la opinión de los profesores/coordinadores de los Proyectos de Educación Intercultural en centros de educación obligatoria respecto a las NEE del alumnado inmigrante hispano derivadas de procesos desajustados de aprendizaje. Para ello, nos planteamos un doble objetivo:

- Conocer si los profesores/coordinadores advertían DA en dicho alumnado.
- Indagar sobre las interpretaciones que hacían éstos de tales dificultades en función de los factores asociados a las mismas y su relación con el tipo de respuesta educativa dada desde los centros. En concreto, nos planteamos los siguientes interrogantes:
 - ¿Qué opinan los profesores/coordinadores sobre la presencia/ausencia de DA en el alumnado inmigrante hispano?

- En caso de presencia, ¿cómo interpretan las DA en este alumnado?
- La visión de la diferencia que tiene este profesorado, ¿se relaciona con el tipo de respuestas educativas que se proporciona al alumnado hispano?

Metodología

Con el fin de explorar las opiniones de estos profesionales, se llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo. En cuanto a la recogida de información, se empleó la técnica del grupo de discusión. La utilización de esta técnica está justificada, por una parte, por su utilidad para conocer y comprender actitudes, sentimientos, motivaciones, percepciones y opiniones desde la perspectiva de los implicados (Suárez, 2005, p. 34); por otra, por los beneficios que aporta a la práctica profesional de los participantes, puesto que posibilita la confrontación de ideas y experiencias en relación con la escolarización del alumnado inmigrante hispano.

A continuación se especifican las diferentes fases que se han llevado a cabo en el diseño de los grupos de discusión.

Preparación. Decisiones muestrales

En este subapartado se abordarán las siguientes cuestiones:

- Participantes.
- Número y tamaño de los grupos.
- Fase de aplicación.
- Fase de análisis y resultados.

Participantes

La fragmentación de nuestro territorio y la dificultad que ello supone para organizar grupos de discusión con profesorado de diferentes centros, etapas e islas nos condujo a centrar nuestra investigación en los discursos del profesorado que coordina los Proyectos de Educación Intercultural (PEI) en centros con marcada pluralidad cultural y con singulares dificultades socioeconómicas y educativas entre su alumnado⁷. Estos

⁷ Resolución de 2 de marzo de 2007; BOC 2007/091 - 7/5 de 2007.

profesionales son docentes definitivos del claustro, lo que nos posibilitaba conocer las distintas realidades de sus centros. En este estudio participaron todos los coordinadores de los PEI de centros públicos de Enseñanza Primaria (EP) o Secundaria (ESO) de la Comunidad Autónoma Canaria. Participó un total de 33 docentes que coordinaban PEI en centros de las islas caracterizados por su pluralidad cultural, dentro de la cual se incluía un porcentaje de inmigrantes hispanos superior al 25%. De ellos, 21 ejercían su docencia en centros de EP y 12 en IES. Por zonas, 20 desempeñaban su labor en las islas orientales (Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura) y 13 en las islas occidentales (Tenerife y La Palma).

Número y tamaño de los grupos

Para confeccionar los grupos de discusión se tuvo en cuenta, por un lado, la etapa educativa en la que los profesores coordinaban los PEI y, por otro, la diferente proporción de alumnado inmigrante hispano escolarizado en los centros. En total se organizaron cinco grupos de discusión de tamaño intermedio (Suárez, 2005), formados por seis o siete profesores (véase Tabla I).

TABLA I. Grupos de discusión

Grupo Discusión	Participantes	Etapa	Zona
GD 1	7	EP	Tenerife-La Palma
GD 2	7	EP	Gran Canaria
GD 3	7	EP	Lanzarote-Fuerteventura
GD 4	6	ESO	Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura
GD 5	6	ESO	Tenerife

Los grupos cumplían los requisitos de homogeneidad/heterogeneidad (Callejo, 2001; Gil, 1993; Ibáñez, 1983; Suárez, 2005). El primero de ellos se logró en función de la etapa educativa en la que los coordinadores ejercían la docencia. Esta circunstancia permitió a los participantes tener un referente grupal, lo que hizo que se sintieran entre iguales y que se favoreciera un contexto adecuado para expresar todo tipo de ideas (Gil, 1993).

La heterogeneidad de los participantes quedó garantizada por las diferencias en cuanto a la variable (islas) de los centros, lo que evitó la redundancia en los discursos de los participantes. De este modo, se consiguió un equilibrio entre la uniformidad y la diversidad de los componentes de los grupos (Rodríguez, 2005). Por otra parte, a pesar de estar implicados en proyectos similares, los sujetos no habían tenido contactos previos entre ellos, lo cual facilitó que expresaran sus ideas de manera libre y sincera.

Fase de aplicación

Los grupos de discusión se llevaron a cabo en el mismo día en un Centro de Profesores (CEP) de una de las islas capitalinas. Cada grupo se reunió en una sala independiente y fue coordinado por un miembro del equipo investigador. En ningún momento los sujetos fueron informados, previamente a la reunión, sobre el tema del que iban a hablar. El desarrollo de la sesión varió según los grupos (entre 45 minutos y 1 hora y media).

Las temáticas relevantes que se exploraron en el profesorado fueron igual para todos los grupos. Éstas se centraron en el análisis de:

- Dificultades de aprendizaje en el alumnado inmigrante hispano.
- Factores asociados a las dificultades de aprendizaje.
- Respuestas dadas desde los centros y alternativas de mejora.

Fase de Análisis y resultados

Con las transcripciones de las grabaciones de cada debate se llevó a cabo el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo. Las categorías que se elaboraron a partir de dicho procedimiento fueron las siguientes:

- Dificultades de aprendizaje. Esta categoría engloba los códigos relativos a los tipos de DA que se advierten en el alumnado inmigrante hispano; presencia según origen del alumnado; la persistencia de los mismos a lo largo del tiempo y los dilemas que plantean al profesorado.
- Factores Asociados. Incluye los factores vinculados a las DA: antecedentes educativos; características socioeconómicas de las familias, expectativas y obstáculos familiares; distancia cultural; factores afectivos y las características personales o idiosincrásicas del alumnado.
- Relaciones con el Grupo de Clase. Informa de los códigos relativos a las interrelaciones del alumnado latino con sus compañeros dentro y fuera del aula.
- Respuestas. Esta categoría desglosa las iniciativas de los centros para dar respuesta a las DA de este alumnado; las limitaciones de esas respuestas; lo que se debería hacer y su viabilidad en la práctica de los centros.

Resultados

Para dar respuesta a los interrogantes que nos habíamos planteado, agrupamos las categorías surgidas en el análisis de contenido en función de cada uno de ellos, confrontando los argumentos que se ofrecieron en los cinco grupos de discusión.

- Qué opinan los docentes coordinadores sobre la presencia/ausencia de DA en el alumnado inmigrante latino?

De acuerdo con lo expresado en cada grupo de discusión, no se pueden hacer generalizaciones respecto a la presencia de DA en el alumnado latino, ya que dependen del país y de la zona de procedencia.

Hay chicos que vienen bastante mal, con un nivel muy bajo, y otros que vienen muy bien. Básicamente depende de qué países. (GD5).

Lo mismo te encuentras un uruguayo que tiene un nivel bueno y otro que tiene un nivel bastante bajo, depende de la zona de la que venga, o sea, que en el mismo país hay zonas de ciudad o de campo (GD4).

Dichas dificultades se centran básicamente en el área instrumental de Lengua: comprensión y expresión oral y escrita. No obstante, se considera que estas dificultades son temporales y dependen de la edad de incorporación a nuestro sistema educativo:

Lo más significativo es el desarrollo del lenguaje; a la hora de expresarse por escrito tienen bastantes dificultades (...). Los problemas en relación con la comprensión del texto escrito (...). A pesar de hablar el mismo idioma, el significado de las palabras no es el mismo; son hispanos pero tienen una deficiencia en el entendimiento del lenguaje (...). Tienen falta de vocabulario (GD3).

Cuanto más pequeños, menos problemas, mayor adaptación, mayor aprendizaje (...). El problema es la inmersión en el sistema educativo (GD1).

Estas circunstancias suponen para el profesorado añadir trabajo a su tarea cotidiana, puesto que demandan disponer de materiales y de tiempo para organizar que les permita poder afrontar las necesidades de dicho alumnado.

El último que te llega, que te llega a mitad de curso con una mala escolarización previa, cuando tienes toda la dinámica de la clase montada, eso te crea esa ansiedad. Al profesor que le llega y son 12 alumnos, te revienta los nervios (...). El temor es tener que matricular a este alumnado en cualquier momento del curso (...). Hay que escolarizarlo, pero claro, hay que evaluarlo (GD1).

■ ¿Cómo interpretan las DA de este alumnado?

Los coordinadores interpretaron la existencia de DA en función de diferentes factores:

- *Escolarización previa.* Uno de los factores que se citó como argumento es el desfase curricular que presenta el alumnado debido a las diferencias entre los sistemas educativos de sus países y el nuestro, o el hecho de que en algunos de esos sistemas educativos no sea obligatoria la escolaridad en la etapa de infantil.

El alumnado hispano viene desde su origen con deficiencias en cuanto a su nivel de escolarización. Los ves con unos conocimientos inferiores a la media de los que tenemos aquí (GD3).

Son niños que vienen de distintos sistemas educativos, que no comparten los contenidos que estamos impartiendo, por lo que se encuentran con ritmos de aprendizaje bastante distintos (GD1).

Al no ser obligatoria la escolarización en todos los países, pues hay gente que ha estado escolarizada cursos sí cursos no, hay un claro desfase (GD4).

- *Factores familiares y socioeconómicos.* La situación de precariedad con la que llegan algunas familias no les permite ofrecer a los hijos la atención ni las condiciones necesarias para afrontar las tareas escolares. Ello no quiere decir que, en general, los padres minusvaloren la educación o no participen en la vida de los centros. Al contrario, las familias latinas tienen altas expectativas hacia la escolarización y educación de sus hijos, al estimar que de ello depende su futuro.

Las familias suelen tener unos horarios de trabajo tremendos. Viven varias familias en una casa terrera; los niños no tienen un sitio donde estudiar en condiciones. Los padres trabajan horas y horas, y los niños a veces se ven muy solos todo el día (GD5).

El problema es el nivel socioeconómico que tienen (las familias). Los alumnos con menos dificultades son los que vienen económicamente un poco mejor (GD1).

Tiene unas expectativas de que el niño estudie (...). Yo creo que ellos valoran la educación como el futuro de sus hijos (...). Le dan mucha importancia (GD1).

- *Factores personales.* Tanto los coordinadores de Educación Primaria como los de ESO advierten el impacto que sobre el rendimiento escolar pueden tener los factores emocionales provocados por el proceso migratorio. En Educación Primaria esa situación se justifica sobre la base de las necesidades afectivas que experimentan los alumnos cuando se quedan en sus países de origen mientras sus padres emigran. Esta situación genera problemas de adaptación cuando se reencuentran con ellos por la inestabilidad que en el ámbito psicológico puede producir el constante traslado de la familia de un lugar a otro.

A los niños les falta mucho afecto No es lo mismo el afecto de los abuelos que el de los padres; al llegar tienen que adaptarse a los padres (...). Son padres que llevan aquí cinco años, les acaban de llegar los hijos, no los conocen porque los dejaron con dos años (...). En la escuela no van a rendir lo mismo (...). Además, la movilidad hace que no se estabilicen psicológicamente, lo que influye en el rendimiento (GD3).

Por su parte, los coordinadores de la ESO ponen el acento en la ruptura emocional que implica para un alumno adolescente trasladarse y tener que adaptarse sin ningún tipo de apoyo a un nuevo contexto. En su opinión, la ruptura emocional afecta más al alumnado de ESO que al de Educación Primaria por la mayor capacidad de acomodación a estas edades. La búsqueda de referentes entre el grupo de iguales para afrontar la adaptación al nuevo contexto conlleva, en ocasiones, adoptar los comportamientos del alumnado que *no acepta* las reglas del aula, lo que provoca un *estancamiento* incluso en los alumnos más brillantes.

Para el alumnado es muy importante el factor emocional. Los alumnos llegan obligados por sus padres; han dejado allí su vida y pasan unas crisis muy malas. Lo último que tienen es ganas de trabajar en el aula (GD5).

En los centros de secundaria son más los amigos, el grupo (...). La persona de referencia falta en secundaria. En primaria el maestro es el no va más, pero

en secundaria son los amigos (...). Se arriman a los que no deben arrimarse pero son los que los integran, aunque ¡de que manera! (...). En el caso de los alumnos que vienen mejor preparados, más que un progreso se advierte un estancamiento al adaptarse al contexto de los centros (GD4).

No siempre los factores emocionales son interpretados en clave de adaptación a una nueva realidad. En opinión de los coordinadores de Educación Primaria, la introversión que presentan algunos alumnos puede ser debida a la pobreza de su vocabulario. Esta circunstancia contribuiría a condicionar su integración, lo que favorecería conductas de escasa participación en las clases que podrían interferir en los procesos de aprendizaje.

Son más tímidos. El establecer una relación, el preguntar al profesor, etc., esas cosas sí que les cuestan más (...). El problema está en la riqueza del vocabulario... ¿Cuántas palabras puede tener en su lenguaje?, ¿cuatrocientas? Es un alumnado que no molesta pero que tampoco participa (...). Se sienten apocados, acomplejados (...). El lenguaje y la participación están relacionados (...). Es el miedo a hacer el ridículo (GD1).

- *Factores culturales.* Sólo en dos de los grupos de Educación Primaria se mencionan estos factores y se argumenta su escasa influencia debido a las similitudes o lazos culturales que existen con Sudamérica. Estas apreciaciones denotan que no se percibe distancia cultural con el alumnado latino debido a los continuos intercambios migratorios y, sobre todo, a la ausencia de barreras en el idioma.

Las diferencias culturales es lo que menos se nota (...). Se te pueden plantear cuando escuchas este vocabulario que tienen diferente pero la situación tal no. En cuanto a costumbres, ¡ya los imitamos nosotros a ellos! (GD1).

Lo cultural influye un poco. Sin embargo, Canarias tiene bastantes similitudes con Sudamérica; por esta razón pienso que eso no sea lo más importante (GD2).

- *Interrelaciones con el grupo de clase.* Los coordinadores de Educación Primaria señalan que el alumnado latino se integra bien en su grupo de

clase. Consideran que los conflictos que se pueden dar dentro del aula son de carácter personal, no de índole cultural. No obstante, reconocen que este alumnado, en ocasiones, puede sufrir falta de respeto y burla como consecuencia de sus valores, como por ejemplo, las normas de educación que mantiene en su trato hacia el profesor, lo que a veces coarta su participación en las clases.

Si no hay unas normas de convivencia en el aula, se dan a veces problemas con los niños de otras culturas pero no porque sean ellos de otras culturas, sino porque hay falta de respeto por parte de los compañeros (...). Las peleas son personales, no culturales (GD1).

A la hora de participar (en clase) se traban mucho porque se ríen de ellos. El hecho de decir maestra y tal, las normas de educación que valora la maestra (...). El resto de la clase se ríe de ellos y muchas veces te cortan los propios niños (GC1).

El comportamiento del alumnado inmigrante en la clase es motivo de reflexión para los coordinadores, ya que, en su opinión, pone de relieve la permisividad de los docentes con determinadas conductas de los miembros del grupo de clase.

Los maestros somos demasiado permisivos y no nos hemos dado cuenta de esto hasta que no han venido estos chicos (...). Cuando ha llegado este otro alumnado con un sistema de respeto distinto, entonces nos hemos percatado de los comportamientos de nuestros alumnos (GC1).

A la hora de comentar las interacciones del alumnado inmigrante fuera del aula, los coordinadores de Educación Primaria advierten que en ocasiones éstas contrastan con el comportamiento observado dentro de la clase. La unión, por ejemplo, en los recreos con otros compañeros de la misma nacionalidad se interpreta como un mecanismo de defensa para los recién llegados, puesto que el sentirse rodeado de un gran número de ellos constituye un apoyo para afrontar la adaptación al nuevo contexto.

A lo mejor un niño dentro del aula es ejemplar, es estupendo. Cuando está en el recreo se junta con otros (de su nacionalidad) y son los líderes del

recreo, son conocidos como la banda de (...). Esa es la contraposición: tienen unos valores familiares muy fuertes, hay un respeto hacia el profesor y fuera del aula son de una determinada manera (GD1).

- ¿Qué tipo de relación existe entre su visión de la diferencia y las respuestas educativas?

A la hora de dar respuesta a las DA de este alumnado, los centros optan por adscribirlos a un nivel inferior al de su edad o recurrir a medidas de refuerzo educativo. En lo que se refiere a la adscripción, los argumentos se polarizan entre quienes afirman que la edad de los sujetos determina el curso en el que se les escolariza y quienes señalan que el nivel de conocimientos es lo que se tiene en cuenta.

Inicialmente por la edad y luego, pasado un periodo de 15 días, si vemos que no puede seguir el nivel de la clase, lo pasamos a un curso inferior (GD1).

Lo que hemos hecho nosotros es ubicar al niño en primero, aunque su edad cronológica diga que está en segundo. Si no tiene el nivel adecuado, lo pasamos a un curso inferior mediante escrito a la inspección y con informe de la orientadora, por lo que se le deriva al aula de PT (GD2).

Para eso tienen las clases de apoyo. ¿Quiénes son los que reciben más apoyo en el centro? Si te pones a mirar cada grupo de cada nivel, siempre hay más centroamericanos (...) (GD1).

Cuando se nombran estas medidas surgen en todos los grupos críticas unánimes en torno a cómo se están desarrollando, por lo que se plantean objeciones debidas, sobre todo, a la falta de recursos humanos disponibles.

Tenemos muchas carencias en recursos humanos para poder establecer que ese niño reciba apoyo; no es fácil (GD3).

Yo creo que estamos abandonados por la administración en todos los ámbitos; necesitamos más recursos, más medios para dar respuestas (GD2).

Este tipo de respuesta dista mucho de las que proponen como idóneas para atender las DA del alumnado. En concreto, los coordinadores abogan por personalizar la educación y fomentar una educación inclusiva a través de medidas de atención a la diversidad que surjan de un proceso de reflexión desde los centros.

Lo que está claro es que yo tengo que analizar la situación de mi centro, del alumnado que tengo, y el claustro debe plantear la necesidad de cambiar la metodología, la evaluación (...) (GD5).

Debe haber unos buenos criterios de atención a la diversidad consensuados y bien aplicados en el centro (GD1).

Lo ideal sería caminar hacia una educación inclusiva (...). Necesitamos información para poder identificar los distintos estilos cognitivos, poder respetarlos y usarlos (GD4).

Sin embargo, atender a la diversidad plantea una serie de exigencias a los profesores, en especial por la necesidad de poner en práctica un currículum en el que se dé visibilidad a la diversidad cultural y utilizar las altas expectativas de las familias para incrementar su colaboración en los centros.

Hay que flexibilizar el centro y lo que tiene que existir es el agrupamiento flexible dentro del ciclo (...). Hace falta una adaptación curricular, poco significativa, para que se puedan integrar, pero eso sólo lo puedes hacer si el profesor hace una programación adecuada para ellos (...). Se debe aprender lo que hay en esos países y tener ganas de incluirlo a la hora de hacer la programación del curso (GD1).

Teniendo en cuenta las expectativas de los padres y la importancia que dan a la educación de sus hijos, es importante que les planteemos con claridad dónde fallan y cómo pueden ayudarles (GD1).

Su participación en el instituto es una baza que no hemos aprovechado lo suficiente (GD5).

La puesta en práctica de las propuestas comentadas en el punto anterior se ve condicionada por aspectos de carácter organizativo, así como de formación y modo de trabajo de los docentes. En este sentido, se señala que la flexibilización de los centros se encuentra limitada por una elevada ratio profesor-alumno y por la disconformidad de padres y docentes hacia ese tipo de medidas.

Las aulas no te dan más de sí; no se puede pasar a esa flexibilización de horarios ni de clases, ni de organización cuando la presión es muy fuerte (...). Es que llega un momento en el que hacer ese tipo de adaptaciones con grupos de 27

resulta un tema grave para los maestros (...). Si tenemos que hacer esas cosas, el profesorado y los padres se nos echan encima; entonces, no lo veo (GD1).

Otro obstáculo lo constituye el hecho de que los docentes apoyen su labor en el libro de texto más que en la programación, lo cual no facilita las condiciones para que se dé esa flexibilidad organizativa. Según este argumento, la dificultad no sólo proviene del uso que el profesorado hace del libro de texto, sino de su utilización como eje central de la acción docente.

Vemos los cursos por los libros. El problema es que el maestro pretende dar el libro en tercero y el libro en cuarto; se olvida de que hay que programar. No flexibilizamos, no organizamos, sino que todo es libro, notas, actas, ansiedad (...). El libro ha pasado de ser un recurso a ser el boletín de principios de curso (GD1).

Todo ello supone una novedad dentro del discurso de los coordinadores de los PEI, puesto que hasta hace relativamente poco asociaban las causas de las DA a factores inherentes al alumnado (p. ej., escolarización irregular, falta de conocimientos previos o incorporación tardía). La alusión a ese modo de usar el libro de texto implica admitir que también los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden estar condicionando la aparición de dichas dificultades.

Estas circunstancias no resultan ajenas a las cuestiones de carácter formativo. En concreto, los coordinadores citan la falta de preparación del profesorado como uno de los aspectos que limitan la viabilidad de las propuestas para atender las dificultades escolares del alumnado inmigrante. Las carencias en el ámbito formativo constituyen un terreno propicio para que el profesorado no aborde la atención a la diversidad y a que enfoque su labor docente hacia un alumno. De ello se deriva la falta de alternativas apropiadas a la problemática planteada por el alumnado.

No saben atender a la diversidad. Les dices: «Vamos a hacer una programación, a ver este niño». Y te responden: «¿Una programación?, ¿una ACI?» (GD1).

Necesitamos formación para que después sea posible aplicar esa formación en condiciones de éxito (...). En la situación en la que nos encontramos, lo único que hacemos es recortar las diferencias (...). Las diferencias nos estorban, queremos un prototipo de alumnos, eso es lo que trabajamos (...). Muchos compañeros están esperando fórmulas mágicas (GD4).

A pesar de estas limitaciones, se advierte un cierto consenso referente a que desde los centros se hace más de lo que se cree.

Yo creo que se hace más de lo que creemos; se trabaja bastante. ¡Qué raro es el maestro que no busca soluciones! Lo que pasa es que eso no se refleja en ningún sitio. Hay maestros que se lo montan estupendamente con los chicos; el problema es escribir, ahí somos perezosos (GD1).

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue, por un lado, conocer si el profesorado/coordinador advertía DA en el alumnado inmigrante hispano y, por otro, explorar las interpretaciones que hacen sobre el origen de dichas dificultades y su relación con el tipo de respuesta educativa que se da a estos alumnos. Los discursos extraídos de los grupos de discusión mostraron que tanto los docentes/coordinadores de Educación Primaria como de ESO consideraban que las DA no eran generalizables a la totalidad del alumnado inmigrante hispano.

Los coordinadores consideraron que la presencia de DA en este alumnado estaba determinada, fundamentalmente, por los niveles de escolaridad anterior derivados de las diferencias en los sistemas educativos, la zona de procedencia dentro del mismo país y la desventaja social de sus familias. Nuestros resultados apoyan la tesis de que, para los docentes, la causa de las DA en los latinos está fuera de la escuela y se relaciona más con la desventaja social que con el origen cultural. Estos resultados son coincidentes con las de otras investigaciones (Carabaña, 2004, 2006; Jordán, 1994; Stanat, 2005; Tapia, 2004) y evidencian que las DA en el alumnado latino son producidas por factores similares a los de cualquier estudiante, con independencia de su grupo cultural.

El hecho de situar el origen de las DA fuera de la escuela, así como de considerarlas transitorias, nos condujo a pensar, en un principio, que para estos docentes las diferencias observadas en el rendimiento del alumnado latino surgían como consecuencia del proceso migratorio y de su adaptación a las demandas escolares del nuevo contexto.

Estos argumentos se entremezclaban con otras interpretaciones que centran el núcleo de las diferencias en las deficiencias o carencias con las que llega este alum-

nado. No deja de resultar significativo que los coordinadores, en especial los de primaria, argumentaran que una de las causas de la presencia de DA en los estudiantes latinos eran las diferencias léxicas. Aunque las diferencias lingüísticas y léxicas dentro de la misma lengua pueden, inicialmente, entorpecer la comunicación, consideramos que cuando éstas se interpretan como *deficiencias en el entendimiento del idioma* impera más una postura de *purismo etnocéntrico* (Carabaña, 2006, p. 3) que la consideración de que tales diferencias constituyen un prerrequisito básico de aprendizaje.

Los coordinadores fueron también conscientes de la influencia de los factores afectivos (p.ej., ruptura emocional) e incluso de diferencias idiosincrásicas en el rendimiento. Sin embargo, en un principio no asocian tales diferencias a la diversidad de estilos de aprendizaje, determinados por patrones culturales, sino a un bajo autoconcepto (p.ej., vergüenza a participar y miedo al ridículo por el escaso vocabulario). Con los argumentos obtenidos, es imposible determinar hasta qué punto las opiniones de los coordinadores son producto de la reflexión sobre la influencia que tienen acerca del rendimiento determinadas variables afectivas (Benett, 2003; Nieto, 1993). Consideramos que lo que subyacía en sus discursos, aunque de manera preconsciente, era la premisa de inferioridad hacia ciertos grupos culturales por carencias relacionadas, en este caso, con la falta de vocabulario. No se interpretan los desajustes en clave de adaptación a las necesidades del alumnado, sino en función de las carencias que presentan para afrontar el currículo formal. La escolarización tardía de este alumnado es percibida como un dilema, puesto que supone tener que adaptar y, sobre todo, evaluar. Desde este análisis consideramos que, al menos en Educación Primaria, persiste la premisa de asimilar al alumno a la cultura mayoritaria para que pueda seguir el currículo formal, hecho que contribuye a que en esta etapa se siga recurriendo a la escolarización en un curso inferior, al apoyo curricular o a continuar sintiendo que la efectividad de las respuestas viene determinada por factores externos, como por ejemplo la Administración.

Los coordinadores consideraron que los factores sociales, determinantes de la escolarización previa, influían más que los culturales en la presencia de DA. Por otro lado, no percibieron distancia cultural entre el alumnado latinoamericano y el nativo. Sin embargo, sí que advirtieron diferencias determinadas por la cultura (p.ej., comportamiento), aunque no las identificaron como una norma asociada al grupo cultural. La disciplina y el respeto que profesa el alumnado latino a la figura del docente se convierte en una diferencia cultural valorada en este alumnado, en especial porque los perfila como estudiantes *modelo* dentro de la clase. La diferencia de comportamiento entre el alumnado latino y los autóctonos conduce a los coordinadores a la reflexión, aunque no se analiza desde la discriminación o la ausencia de respeto hacia la diversidad por parte del

alumnado autóctono. Asimismo, perciben que fuera del aula existen conflictos y escasa relación entre el alumnado de grupos culturales diferentes, aunque consideran que ello es debido a diferencias personales y no culturales.

Los coordinadores atribuyeron la presencia de DA a factores externos, por lo que consideraron que la clave estaba en compensar para igualar. Sin embargo, en las alternativas de respuesta se vislumbran sus deseos de cambio. Fueron precisamente sus propuestas las que nos hicieron percibir la necesidad gradual del profesorado de buscar alternativas que partan desde la diversidad y no desde la desigualdad. En el debate surgieron temas recurrentes, como por ejemplo la participación de las familias o la formación, y se consideró que de ellos dependían los cambios en los centros. De esta forma, aunque los profesores son conscientes de la situación de precariedad con la que llegan algunas familias, este hecho no les ha impedido reconocer, como se ha venido señalando (Antrop, Vélez y Garrett, 2005; Tapia, 2004), el potencial que se deriva de familias como éstas, con altas expectativas hacia la educación de sus hijos.

Saben que sólo pueden dar respuestas desde el análisis de la diversidad de su alumnado a partir de cambios en todos los elementos del currículo. Para ello, reclaman una formación que se aleje de la tradicional y que, surgiendo desde los centros, posibilite la reflexión y el compromiso asumido de todo el profesorado. Manifiestan que tienen voluntad y que les preocupa la diversidad, ya que hacen más que lo que se refleja, aunque también saben que los libros de texto, como forma extendida de presentar el currículo (Torres, 2000), continua siendo uno de los principales obstáculos para dar respuesta a esta diversidad.

Desde este análisis, sólo nos resta concluir que los docentes/coordinadores advierten la diversidad dentro de un mismo grupo cultural, por lo que consiguen romper el estereotipo de la presencia generalizada de diferencias de rendimiento entre grupos culturales. Sin embargo, ello no supone, necesariamente, que las diferencias sean interpretadas desde la diversidad y no desde las carencias. Las discrepancias que surgieron entre las respuestas que dan y las que consideran que se deberían dar constituyen un indicio de la convergencia de la doble realidad presente en los centros entre lo que se piensa y lo que se hace.

Desconocemos si sus reflexiones habrán podido contribuir a cambios en la práctica. No obstante, sí sentimos que al menos algunos docentes percibieron la necesidad de ello. Creemos que, aunque este trabajo no se sitúa dentro del análisis de la educación intercultural, el hecho de posibilitar a los coordinadores de PEI identificar sus posiciones a través del análisis crítico y compartido de su propia experiencia y la de los otros constituye un paso en esta dirección. Continua vigente, por tanto, la importancia de la reflexión como

vía que ayude al profesorado a seguir reinterpretando su visión de las diferencias. Futuros trabajos deberían añadir las opiniones y autopercepciones de los otros protagonistas en el proceso de aprendizaje, es decir, el *alumnado inmigrante y sus familias*.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (2004). Proyecto Inter: Una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela. En E. SORIANO (Coord.). *La práctica educativa intercultural*, (pp. 34-46). Madrid: La Muralla.
- AGUADO, T., BALLESTEROS, B., MALIK, B. Y SÁNCHEZ, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- ANTROP, R., VÉLEZ, W. Y GARRETT, T. (2005). Where Are the Academically Successful Puerto Rican Students? Success Factors of High-Achieving Puerto Rican High School Students. *Journal of objectives and Education*, 4 (2), 77-94.
- BENNETT, C. (2003). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. USA: Pearson Education.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CARABAÑA, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.
- (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. AJA Y J. ARANGO (Eds.), (pp. 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.
- CARRASCO, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- CASANOVA, M^a.A. (2002). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En VVAA., *El profesorado y el cambio educativo* (pp. 9-17). Madrid: CIE.
- GARCÍA-PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- GIL FLORES, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 213-231.
- GUZMÁN, R. (2006). El proceso y los instrumentos de evaluación en contextos educativos multiculturales. En O. M. ALEGRE (Dir.), *Organización escolar y diversidad* (pp. 567-593). Málaga: Aljibe.

- IBÁÑEZ, J. (1983). *El grupo de discusión: Fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción técnica*. Madrid: Ponencia FEC.
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KAY, E. (2004). Evaluation of teacher attributes as predictors of success in urban schools. *Journal of Teacher Education*, 55, 2, 177-187.
- LEÓN DEL BARCO, B., RICARDO, A. Y GÓMEZ, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12, 5 (2), 259-282.
- MARÍN, M.A. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Primaria. En T. POZO, R. LÓPEZ B. GARCÍA Y E. OLMEDO (Coord.). *Investigación Educativa: diversidad y escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2002). *Las buenas prácticas interculturales*. Madrid: FETE-UGT.
- MARTÍNEZ, L., FRANCO, P., DÍAZ J. Y POZO, J. (2001). *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía: Una propuesta para el debate*. Equipo de Investigación de FETE-UGT.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En V. REYZABAL (Dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 35-55). Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- NEAL, L., MCCRAY, A., WEBB-JOHNSON, G. & BRIDGES, S. (2003). The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions. *The Journal of Special Education*, 37, 49-57.
- NIETO, S. (1993). *Affirming diversity: The socio-political context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.
- PRIETO, A. G. & ZUCKER, S. H. (1981). Teacher perception of race as a factor in the placement of behaviourally disordered children. *Behavioral Disorders*, 7(1), 34-38.
- RODRÍGUEZ, M. R. (2005). Diversidad cultural en el aula. *Grupos de Discusión*, 23 (1), 23-29.
- STANAT, P. (2005). Comunicación presentada en XX Semana Monográfica de la Educación Madrid.
- SUÁREZ, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

- TAPIA, J. (2004). Latino households and schooling: economic and sociocultural factors affecting students' learning and academic performance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 (3), 415-436.
- TORRES, J. (2000) (4ª Ed.). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- TYLER, N., IZQUIERDO, Z., LOPEZ-REYNA, N. & SAUNDERS, S. (2004). Cultural and Linguistic Diversity and the Special Education Workforce: A Critical Overview. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 22-38.
- ZUCKER, S. H. & PRIETO, A. G. (1977). Ethnicity and teacher bias in educational decisions. *Instructional Psychology*, 4, 2-5.

Fuentes electrónicas

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS.
Recuperado el 15 de septiembre de 2007 de:
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/>
- OCDE. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), 2000, 2003, 2006. Madrid: INCE-MECD. Recuperado el 4 de diciembre de 2007, de:
<http://www.ince.mec.es/>
- REVISTA DE EDUCACIÓN. Recuperado el 9 de septiembre de 2007, de:
www.revistaeducacion.mec.es
- REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA. Recuperado el 13 de octubre de 2007, de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>

Dirección de contacto: Remedios Guzmán. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Campus Central, Módulo B, 38201 La Laguna, Tenerife, España. E-mail: rguzman@ull.es