

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

### **Escuela, diversidad cultural e inclusión. Una propuesta inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la comunidad de Madrid**

José Antonio García Fernández,  
Primitivo Sánchez Delgado, Luis  
Miguel Barrigüete Garrido y Raúl  
García Medina<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid). joseaga@edu.ucm.es, primi@edu.ucm.es,  
miguelbarrigüete@edu.ucm.es, rgmedina@edu.ucm.es,  
Web: [www.ucm.es/info/indice](http://www.ucm.es/info/indice)

## Introducción.

La educación para el desarrollo de una sociedad democrática, igualitaria, cohesionada y justa se traduce en la elaboración de políticas y prácticas educativas que luchen contra la desigualdad, dando respuesta a las necesidades de toda la población, independientemente de su procedencia cultural. Este paradigma – *Educación para todos* (UNESCO, 1990)- implica el reconocimiento y valoración de la diversidad y el compromiso ineludible de los sistemas educativos en el mundo, recogido en declaraciones internacionales como la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989); o la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995). La presencia de alumnado extranjero en las aulas y centros escolares españoles ha permitido visibilizar la diversidad necesaria e inherente a todo grupo humano. La ignorancia histórica de esta realidad por parte de la escuela ha contribuido a la construcción de una falsa homogeneidad social beneficiosa para unos grupos sociales, causando la exclusión de otros (Actis, 2004).

La importancia de la educación intercultural ha sido reconocida por la Unión Europea en acuerdos como la *Recomendación del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre los inmigrantes de segunda generación* (1984); la *Recomendación del Comité de ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la educación de los hijos de migrantes* (1989); la *Directiva 77/486/CEE del Consejo de Europa, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*. El *Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación*, asume este compromiso al establecer:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (BOE, 2006, p. 17163)

Las generaciones actualmente en edad escolar son la base de una nueva ciudadanía dentro de una sociedad cada vez más multicultural. Formar a los niños y adolescentes para la cohesión social y la convivencia democrática cobra así una importancia capital. Si la escuela -primer lugar donde se nombran las diferencias (García Castaño, 1997)- da la espalda a este reto, contribuye a la desigualdad social, mediante la *construcción social de la alteridad*, dado el importante papel que juega la escolarización en relación con la acreditación, el acceso al trabajo, la socialización y la integración cultural (Heckman, 1999). Las políticas educativas han de crear las condiciones para que esta nueva ciudadanía sea posible y la escuela deje de ser un agente de exclusión para determinados alumnos.

Existen cada vez más evidencias que demuestran que, a pesar de los avances en materia de atención a la diversidad, los centros educativos no logran instaurar un modelo inclusivo que dé una respuesta global satisfactoria a las necesidades educativas de los menores inmigrantes. Como señalan García Castaño y Granados (2002) este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural y las

estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como estrategias de visibilización de la diversidad.

## **1. Investigaciones previas sobre aulas lingüísticas específicas.**

Parece necesario reorientar las políticas y prácticas educativas e intensificar la investigación en este campo (Carrasco, 2002). En la última década se han desarrollado trabajos que analizan las medidas específicas de respuesta dirigidas al alumnado inmigrante por las diferentes administraciones educativas. Ofrecemos a continuación una síntesis de las mismas.

### **1.1. La investigación internacional.**

La conveniencia de mantener y desarrollar la lengua y cultura de origen cuenta con un sólido fundamento tanto en los estudios de la psicolingüística como desde la sociolingüística. Numerosos estudios como los de Cummins (2001) muestran el debate de la educación bilingüe entre un discurso xenófobo contra la diversidad lingüística y cultural que desemboca en un "bilingüismo sustractivo", frente a una apuesta por el "bilingüismo aditivo", que defiende la adquisición de una segunda lengua al tiempo que el estudiante desarrolla su lengua materna. Esto lo avalan al menos 150 estudios empíricos que hallaron una asociación positiva entre los resultados de esta modalidad de enseñanza y el mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico de los estudiantes (Cummins, 2001, p. 43).

Desde esta perspectiva cobra vital importancia la diferenciación entre el *dominio conversacional* (destrezas comunicativas interpersonales básicas) y el *dominio académico* (dominio cognitivo del lenguaje académico), máxime cuando multitud de estudios señalan (Collier y Tomas, 1989; Cummins, 1979; o, en el contexto español, Maruny y Molina, 2001) que para poder acceder a los contenidos curriculares el aprendizaje de la L2 requiere más de tres años de exposición efectiva a la L2. La ignorancia de este requisito por parte de las políticas educativas y la práctica de la enseñanza de otro idioma está contribuyendo al fracaso escolar de buen número de estudiantes alófonos.

Cummins (2002, p. 18) evidencia la importancia de que los contenidos académicos se incorporen al proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2, frente al establecimiento del aprendizaje de la L2 como condición para acceder al curriculum ordinario, como proponen los partidarios del bilingüismo sustractivo. Por esta razón este autor concede una importancia decisiva al *contexto social* en el que se producen las interacciones entre los educadores y los alumnos, ya que determinan en gran medida el éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela.

El análisis de los programas de acogida de alumnos inmigrantes en países como Canadá, EEUU, Holanda, Alemania y Francia, realizado por Coelho (1998, 2006), permite clasificar estos programas como sigue:

- a) programas de "segregación",
- b) programas de "recepción",
- c) programas de "integración parcial",
- d) programas de "integración total con ayuda"

e) programas de "educación bilingüe".

Los primeros, basados en la formación de grupos de alumnos de un mismo origen étnico-cultural para la enseñanza de la L2, son los menos integradores, seguidos de los programas de "recepción". Los programas de "integración parcial" son los más generalizados en nuestro país ya que se basan en la ubicación de los alumnos inmigrantes en un "aula de acogida" donde deberá adquirir una competencia básica en la L2 para poder incorporarse plenamente a las aulas ordinarias. Las aulas de enlace se sitúan entre los programas de segregación y los de integración parcial. En los programas de "integración total con ayuda" los escolares inmigrantes se incorporan directamente al aula ordinaria, donde contarán con un profesor de apoyo para el aprendizaje de la L2.

Coelho (2005) propone el desarrollo de un "currículum antirracista" destinado a todos los alumnos sin excepción, con el objetivo de ampliar sus capacidades para vivir en una sociedad multicultural y desarrollar una conciencia global, esencial para convertirse en ciudadanos.

Mc Andrew (2008) realiza un análisis comparado entre los sistemas escolares de las provincias canadienses de Ontario y Québec, EEUU, Gran Bretaña y Bélgica, que refleja igualmente el impacto negativo de las clases especiales sobre la integración social. Su meta-análisis de varias experiencias e investigaciones, le permite afirmar que, cualquiera que sea el modelo, existen ciertas "condiciones favorecedoras" como:

- La calidad de las prácticas pedagógicas.
- La valoración de las lenguas de los alumnos.
- La necesidad de contar con programas estructurados.
- El establecimiento de vínculos significativos de la escuela con los padres y el compromiso del equipo docente con el éxito de los alumnos.

Sus recomendaciones están en la línea de privilegiar la flexibilidad y la diversidad de las fórmulas en función de cada comunidad escolar y de los contextos sociolingüísticos y de asumir la integración como una responsabilidad colectiva de los centros y sistemas escolares. Advierte que las condiciones que predicen el éxito de los alumnos alófonos son las mismas que predicen el éxito de todos los alumnos: un *ethos* de respeto y la firme convicción de que todos pueden alcanzar el éxito, la apertura a la diversidad y adaptación al medio.

## **1.2. La investigación española.**

Las aulas lingüísticas específicas se han desarrollado en paralelo a sus críticas, en especial por lo que suponen de segregación escolar, como aparece reflejado en un amplio número de investigaciones, como las siguientes:

- Un nutrido grupo de investigaciones cuestionan abiertamente este recurso, creado para paliar la falta de preparación del sistema educativo y de los centros para atender a este alumnado (En Aragón: Regil Amorena, 2001; Pérez y Pomares,

2002; Navarro Sierra, 2003. En Madrid: Mijares Molina, 2004, y García Fernández et al., 2008).

- Ortiz, 2005, en su estudio sobre las ATAL de la provincia de Almería, concluye que la lengua vehicular, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación. Coincide con los trabajos de Bonal, 2004; Roca, Úcar y Massot, 2002; Jiménez Gámez, 2004; García Fernández et al., 2008, quienes señalan, además, las dificultades de socialización del alumnado inmigrante con sus compañeros de clase.
- Otra crítica se refiere al enfoque compensatorio, por entender las diferencias como deficiencias, cuya intención es “nivelar” los conocimientos de unos chicos por considerarlos insuficientes para cumplir con los requisitos requeridos por las escuelas (Mijares, 2004; García Fernández y Moreno, 2003).
- En cuanto a las alternativas a esta medida, Quintana (2003) propone que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria. Recomienda que los centros se adapten a la realidad, generando condiciones favorables para la atención a la diversidad. Otras investigaciones proponen flexibilizar la organización de los centros, en concreto, las relacionadas con las medidas de acogida: Mijares, 2004; Martínez, 2001; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; Trujillo, 2004; Yanes, 2002; del Olmo, 2007; García Fernández y Moreno, 2003 y 2008; Lombarte y Serra, 2004; y Vallespir, 2004.
- El cuestionamiento del papel otorgado al aprendizaje de la lengua vehicular como condicionante principal para la integración se manifiesta claramente en un amplio grupo de trabajos (Soto, 2000; Caicedo, 2000; Carrasco, 2001b; Vila, 2002; Tarrés, 2004; Aguaded Ramírez, 2005; García Castaño et al., 2008; García Fernández et al., 2008). Coinciden en señalar que las “aulas especiales” se centran en contenidos lingüísticos, lo que no es suficiente, pues como afirma Caicedo (2000) es necesario que el alumnado se familiarice con el universo cultural que circunda a la lengua. Aún reconociendo la importancia de la adquisición de la lengua vehicular, García Castaño et al. (2008) señalan que ésta no es la única condición para la integración.
- Varios estudios coinciden al subrayar la necesidad de centrar la atención en cuestiones no estrictamente lingüísticas, como el reconocimiento del valor de las lenguas de origen, la atención a su mantenimiento y la interacción entre el alumnado (Carrasco, 2001; Vila, 2002; Franzé, 2003; Sierra y Lasagabaster, 2005; García Ortiz, 2006. 2008), factores que aumentan su autoestima y facilitan su integración (Vila, 2000). Este último propone desarrollar los medios necesarios para que los alumnos mantengan su propia lengua, entendiendo que un buen dominio de la misma y su valoración conllevan una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la segunda lengua.

### **1.3. Las investigaciones del grupo ÍNDICE.**

Nuestro grupo Investigación sobre Diversidad Cultural y Educación (ÍNDICE) viene realizando diversos estudios sobre este tema. En el primero de ellos, (García Fernández y Moreno, 2002)<sup>2</sup>, llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) Los cambios demográficos tienen efectos notables sobre la escolarización.
- b) La visibilidad de la diversidad cultural pasa a ser característica de nuestros colegios e institutos; en cambio, el sistema educativo -creado para una

---

<sup>2</sup> “La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid”. Convocatoria de ayudas a Proyectos e Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, 1999. Nº Ref./ 06/0069/1999. Comunidad de Madrid.

sociedad (supuestamente) homogénea- no está preparado para esta realidad.

- c) El desequilibrio en la escolarización de inmigrantes entre las redes pública y privada, y entre zonas y centros.
- d) La existencia de mecanismos de exclusión encubiertos por parte de los centros concertados: actividades extraescolares (de pago), uniformes, cuotas ilegales, que alejan a la población con menos recursos y en particular a los inmigrantes.
- e) Ante el desconocimiento del castellano por los escolares alófonos, éste se enseña como si fuese L1; escasa atención a lengua y cultura de origen; descenso del autoconcepto; duelo migratorio.
- f) Aspectos que favorecen: la escuela es el espacio público que mejor acoge al colectivo inmigrante.
- g) Cuando el PEC y PCC valoran la diversidad suelen darse buenas relaciones entre alumnos nativos y extranjeros.
- h) Inercia homogeneizadora: etnocentrismo (coartada del *diferencial cultural* para justificar el bajo rendimiento).
- i) El desencuentro entre cultura escolar y cultura familiar influye en el autoconcepto.
- j) El profesorado percibe positivamente la diversidad en el aula, pero se queja de falta de formación básica para responder a ella.
- k) Las familias extranjeras: escasa participación (acceso físico limitado, horarios incompatibles) y escasa información (funcionamiento sistema educativo, centro, etc.)
- l) Las familias autóctonas mayoritariamente aprecian las ventajas de la convivencia intercultural pero una parte muestra rechazo por, argumentando: “bajada del nivel”, “no se integran”. Se produce la “huida del nativo” en los centros donde se escolarizan inmigrantes.
- m) Las políticas educativas: condicionadas por la política de extranjería; pretenden atender a la diversidad mediante la segregación; centran la respuesta en los recursos, pero éstos van por detrás de las necesidades; descenso paulatino de alumnado inmigrante en niveles superiores (indicador de escasa integración); el modelo compensatorio muestra evidentes limitaciones (elitismo, segregación, *guetización* en determinados centros, discurso del déficit,...).

En la investigación “Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas”, abordamos estas aulas, creadas bajo el falso supuesto de que ante la diversidad el tratamiento a seguir es el de la especificidad. En diferentes comunidades autónomas se ha extendido un modelo de respuesta consistente en la creación de unidades especiales destinadas al alumnado extranjero con el objetivo de facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua (EL2). Con distintas denominaciones y formatos<sup>3</sup>, pueden agruparse bajo el concepto de “aulas

---

<sup>3</sup> Estas aulas reciben diferentes denominaciones según la comunidad autónoma: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las

lingüísticas” con rasgos comunes como «su carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible» (Grañeras et al., 2007, p. 163).

Las aulas de enlace se basan en este supuesto teórico, haciendo una interpretación simplista y cicatera de lo establecido por la LOE (art. 79.2): “El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje”, justificando así la separación de este alumnado del resto. La implantación de esta medida durante el curso 2002-2003 en la Comunidad de Madrid nos impulsó a conocer con mayor exactitud este recurso de respuesta a la diversidad lingüística del alumnado. Nuestro propósito era conocer con exactitud su organización e inserción en el centro educativo, el tipo de contenidos que se trabajan, las estrategias didácticas y los materiales curriculares más comúnmente empleados o la formación específica y percepción de su utilidad que tienen los docentes que trabajan en ellas.

Tras un minucioso proceso de recogida de datos (se obtuvo información de más del 65% de las aulas de enlace existentes en ese momento; incluyendo tres estudios de caso) llegamos a la conclusión de que se trata de una medida basada en la teoría del déficit y que, lejos de conseguir el objetivo declarado en la normativa que las regula<sup>4</sup>, se dirige más bien a encubrir las deficiencias del sistema para responder a la diversidad. El criterio en que se basa esta medida –la segregación por especificidad– no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica<sup>5</sup> y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros (García Castaño et al., 2008). Pudimos constatar, además, el carácter segregador y utilitarista de este recurso, al servicio de un modelo escolar competitivo al que le cuesta aceptar la diversidad. Más concretamente, en la mayoría de los centros observamos una serie de características de estas aulas, como las siguientes:

- a) La percepción de la diversidad como un *déficit*, cuya solución corresponde a un especialista, lo que hace que el profesorado ordinario no se sienta responsable de la educación de este alumnado mientras que no domine la lengua vehicular ya que, sin necesidad de cambiar sustancialmente sus prácticas, cuenta con alguien que le resolverá “el problema”.
- b) El modelo didáctico y organizativo del profesorado ordinario, establecido sobre la homogeneidad del alumnado, queda así intacto. Hace pivotar la respuesta

---

Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco.

<sup>4</sup> Entre cuyos objetivos principales figuran “la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos. Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas” (...), así como “Facilitar y acortar el periodo de integración en el Sistema Educativo Español” (Instrucciones Vice-Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, curso 2005/2006).

<sup>5</sup> Como diversos analistas señalan cómo la revuelta de 2005 de los jóvenes de las poblaciones más deprimidas de Francia, llevaba treinta años gestándose: elevados índices de fracaso escolar, falta de expectativas de acceso al bienestar y altos índices de paro en esta población. No basta con ser francés, o español: hay que tener los mismos derechos que otros franceses, españoles, etc.

en torno a medidas específicas, en lugar de ser asumida como un proyecto de todo el profesorado.

- c) La especialización de los centros dotados de tal recurso, lejos de “normalizar” su composición e incluir a este tipo de alumnado, los estigmatiza y excluye siendo percibidos por la población como “centros para inmigrantes, gitanos, alumnos con necesidades educativas especiales”, etc. (Cuesta Azofra, 2000; García Fernández y Moreno, 2003; García Castaño, 2008). El resultado final, una mayor segregación y guetización.
- d) Es ineficaz para el aprendizaje de la lengua de acogida, tarea que requiere una preparación específica para la enseñanza del español como L2, de la que carece la mayor parte de los docentes asignados a las aulas de enlace y, sobre todo, por la ausencia de uno de sus principales requisitos, la interacción con los iguales hispanohablantes.
- e) Por la misma razón, tampoco contribuye a la integración de este alumnado en el centro.
- f) No obstante su aspecto más positivo -la entrega e implicación de los docentes de estas aulas-, las define como “burbujas” o “islotas” (Pérez Milans, 2007) de acogida, en las que el alumnado extranjero encuentra un entorno psico-social menos competitivo y socio-afectivamente positivo.

A tenor de estas conclusiones parece recomendable que los esfuerzos por atender la diversidad lingüística del alumnado, más que a impulsar medidas específicas como las aulas de enlace, deben orientarse al modelo educativo general. La primera de ellas es que las políticas educativas asuman más decididamente la composición plural de la sociedad y de los centros escolares, y se inclinen más por la inclusión de todo el alumnado, contando con su diversidad lingüística, étnica, cultural, etc. Los centros escolares deben comprometerse de manera global en la atención educativa de este alumnado, como en la de cualquier otro, adaptando su organización y currículo a la realidad de una sociedad plural y dinámica. Se trata de crear condiciones favorables para la atención a la diversidad, entre las que cabe destacar:

- Formar a todo el profesorado en esa dirección.
- Hacer un seguimiento más riguroso del alumnado una vez que se incorpora al aula de referencia
- Mantener un plan estructurado y progresivo para hacerle competente en la segunda lengua, liderado por personal especializado en la enseñanza del español como L2, y en el que debe estar implicado todo el profesorado.
- Contar con la participación de las familias y otros agentes sociales y educativos con el objeto de desarrollar verdaderas comunidades educativas interculturales.

## **2. Una alternativa inclusiva.**

Apoyándonos en el conocimiento que ofrecen los resultados de la investigación y las experiencias que se llevan a cabo y que muestran la inadecuación de las aulas específicas en todos los ámbitos estudiados, consideramos necesario reorientar la atención a las necesidades educativas del alumnado inmigrante alófono, hacia modelos inclusivos.

El proyecto de investigación<sup>6</sup> en que estamos trabajando pretende contribuir al conocimiento científico-social de este ámbito de la atención educativa a la diversidad lingüística y cultural del alumnado extranjero, a la vez que prestar nuestra colaboración a la transformación del modelo de respuesta. Ante la inadecuación del modelo de respuesta vigente, evidenciado por los resultados de las investigaciones comentadas, y con el ánimo de profundizar en la línea de investigación iniciada en nuestros anteriores proyectos, nos planteamos la necesidad de encaminar nuestra mirada hacia la búsqueda de alternativas que partan de la reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas y de la implicación de toda la comunidad educativa en la implantación de medidas educativas coherentes con los principios de la escuela inclusiva e intercultural. Nuestra propuesta se inspira en un buen número de investigaciones y experiencias educativas que reflejan las conexiones entre la cohesión social y el logro académico, (Lave y Wegner, 1991; Epstein, 2001; Delgado-Gaitán, 2001; *Family Research Project*, 2002; Hendersion y Mapp, 2002), facilitado por condiciones como la participación de la comunidad en un proyecto educativo común, incluyendo a las familias y al alumnado de diferentes culturas. Proyectos como el *School Development Program* en EEUU; las Comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002), o las *Second Chance Schools*, así como el movimiento de *escuelas inclusivas* (Stainback & Stainback, 1990; Ainscow, 1999; Arnáiz, 2003; Echeita, 2006) dan fe de su importancia para romper el círculo de desigualdad, hacer posible el cambio educativo y la inserción laboral.

La alternativa que proponemos se basa en analizar e integrar las buenas prácticas que se han ido desarrollando y ofrecer una propuesta holística, flexible, inclusiva y transformadora del contexto escolar, mediante una mayor implicación del profesorado, las familias, el alumnado, el personal de administración y servicios, y los diferentes agentes sociales del barrio o pueblo- en la tarea de promover una educación inclusiva, de calidad y adoptando el modelo de “integración total con ayuda” para el aprendizaje del español como L2.

El procedimiento para alcanzar nuestro propósito consiste en la colaboración con varios centros en la identificación de las necesidades educativas vinculadas a la diversidad cultural y lingüística para progresar en la búsqueda de estrategias y recursos que puedan suponer una respuesta efectiva y adaptada a sus circunstancias particulares.

### **3.1 Metodología y plan de trabajo**

El problema de estudio consiste en determinar qué condiciones deben darse en los centros escolares para que la diversidad cultural y lingüística constituya una oportunidad de crecimiento mutuo; eviten las respuestas segregadoras y centradas en el déficit para la enseñanza del español como L2 (“aulas de enlace”); garanticen la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado; y eduquen para la convivencia democrática y la cohesión social. La unidad de análisis la constituye el

---

<sup>6</sup> Escuela, diversidad cultural e inclusión. Estudio y propuesta de educación inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la Comunidad de Madrid. Aprobado en la convocatoria del Plan Nacional de I+D+i (2008-2011) N° Ref/ EDU2009-13792.

modelo de respuesta a la diversidad cultural y lingüística que den los centros escolares de la Comunidad de Madrid.

Una investigación que pretende estudiar aspectos de la educación intercultural no sólo hace referencia a la investigación educativa como mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo sino a la investigación de elementos sociológicos, psicológicos, políticos, lingüísticos, antropológicos, legales, económicos... La educación intercultural se relaciona íntimamente con la complejidad, signo propio de eso que llamamos realidad y la propia mirada, compleja también, al momento de investigar tiene que hacer un esfuerzo reductivo para aprehender partes separadas del todo, ya que el objeto de estudio no deja de ser algo caótico y desordenado al que dirigir la mirada. Entendemos la investigación como una práctica social cuyo propósito es la apropiación de la realidad mediante la construcción de conocimiento.

La literatura científica sobre educación intercultural nos revela la evolución temática y metodológica experimentada por esta línea de investigación, caracterizada por un incremento de los estudios de corte etnográfico (Fernández Enguita, 1994; Bartolomé, 1994; IOÉ, 1994; Giménez, 1999) y la investigación-acción (Salazar y colabs., 1997; García Fernández y Moreno, 2003; Mijares, 2007; García Fernández et al., 2008). Desde la preocupación inicial por describir la situación mediante enfoques cuantitativos, ha evolucionado al intento de explicarla contando con la voz de los actores implicados y, lo que es más importante, a tratar de cambiarla, implicándose en procesos de investigación-acción con los profesores y otros agentes socioeducativos. Esto es así porque, como afirman Grañeras et al. (1999, p. 66):

El futuro de la investigación educativa dependerá de su capacidad para seguir produciendo y poniendo a disposición de los actores educativos conocimientos útiles para la mejora de la educación ya que la investigación es sólo una parte del proceso social más amplio. Suscribimos con estos autores la idea de que la investigación educativa no alcanza sus objetivos si no se articula con acciones locales en contextos concretos, a partir del estudio de los problemas en sus raíces estructurales y atendiendo tanto a los aspectos macrocontextuales como a los microcontextuales y a las interacciones entre ambos.

Nuestro proyecto está orientado como proceso de investigación-acción participativa. Mediante un *diseño multimétodo* integramos las orientaciones cualitativa y cuantitativa en el marco de un estudio único (Bericat, 1998), utilizando una estrategia convergente de obtención y análisis de datos y fuentes de información, para obtener así un conocimiento más completo, contrastado y profundo sobre el fenómeno objeto de estudio (*ibid.*: 38). Asimismo, se trata de un *diseño longitudinal, no-experimental* ya que lo que pretende básicamente es describir una realidad, las posibles relaciones existentes entre distintas variables y descubrir el sentido que tiene para los actores los procesos en que están inmersos.

La complejidad del fenómeno objeto de estudio implica la interacción entre sistemas interdependientes (alumnado inmigrante; alumnado en general; profesorado de aulas regulares; docentes especialistas; profesionales de la orientación; directivos;

familias; administraciones educativa y local, políticas sociales y educativas, etc.) influyéndose en muchas direcciones. Estas razones justifican nuestra opción procedimental por el *estudio de casos*. Más concretamente, un *estudio de casos múltiples* (Yin, 1994), *instrumental* (Stake, 1994) por tratarse de un caso particular que se examina para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría; explorando a fondo sus contextos y detallando sus actividades, para entender intereses no sólo del propio caso, sino también externos al mismo (Stake, 2000). Se ajusta al tipo de *estudio de caso explicativo*, muy utilizado en el campo de la evaluación de programas, debido a que nuestra hipótesis de la inadecuación del programa para los objetivos que dice perseguir, hace necesario proveer una imagen de lo que sucedió a lo largo del tiempo, qué efectos ha tenido y explicar por qué.

Las fases en que estamos desarrollando el proyecto son las siguientes:

### **Fase Previa: Selección de centros y definición del problema de investigación.**

Partimos de la hipótesis de que para evolucionar hacia una educación intercultural, los centros educativos madrileños necesitan adoptar programas integrales que requieran el compromiso con la diversidad cultural y la participación activa de toda la comunidad educativa, sean flexibles y susceptibles de adaptarse a la realidad concreta de cada centro, reorganicen la red de apoyos educativos para posibilitar la atención de los alumnos alófonos dentro de las aulas ordinarias, reconozcan, valoren y promuevan las lenguas y culturas de origen de los escolares y su potencialidad para el aprendizaje, ofrezcan oportunidades de formación del profesorado partiendo de la reflexión sobre su propia práctica educativa e incorporen el uso de las TIC en estos procesos.

### **Primera fase: Planteamiento de la investigación.**

Las primeras acciones, ya en proceso, consisten en:

- Visitas de trabajo a centros donde se han experimentado medidas de atención a la diversidad e interculturalidad.
- Debate y redacción de un informe previo sobre el estado de la cuestión
- Toma de contacto con los responsables de los sectores de la comunidad educativa de los centros implicados.
- Selección de los casos.
- Negociación de un calendario de trabajo con los centros de la muestra.

La **población** objeto de estudio está constituida por el profesorado, el alumnado, las familias, y la comunidad local en cuatro centros de la Comunidad de Madrid. De los habituales criterios para seleccionar los casos (conveniencia, propósito y probabilidad) hemos elegido el *propósito de la investigación*. Se trata, por tanto, de un proceso de **muestreo intencional y no aleatorio** en función de las siguientes características de los centros:

- Contar con un número típico de escolares inmigrantes por centro.
- En tres de los casos, que dispongan de aula de enlace.

- En uno de los casos, que contando con alumnado inmigrante, hayan optado por medidas inclusivas para la enseñanza del español como L2.
- Diversidad tipológica: urbano/rural; público/privado-concertado; E. Primaria/E. Secundaria.
- Disposición a participar en el estudio.

### **Segunda Fase. Recogida de datos del contexto escolar y de su entorno próximo.**

La selección de técnicas obedece a que produzcan los datos necesarios y que puedan ser examinados por otros investigadores (Stake, 2000). Es algo que debe perfilarse según avanza el proceso y existe más conocimiento de las características del fenómeno a observar (Everston y Green, 1989; Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1998). Teniendo en cuenta estos criterios, las técnicas e instrumentos que nos proponemos utilizar para la recogida de información son:

a) **Entrevistas en profundidad**, dirigidas a parte del profesorado, padres y madres de alumnos y otros agentes educativos. En el momento actual nos encontramos en este proceso, en el que esperamos recoger alrededor de cien entrevistas con el fin de conocer la percepción y sentido que atribuyen los distintos tipos de actores al fenómeno estudiado: docentes de los centros participantes; alumnos o alumnas autóctonos; alumnos o alumnas que hayan pasado por aulas de enlace; padres o madres autóctonos; padres o madres inmigrantes; representantes de la administración local; miembros de asociaciones locales; trabajadores o educadores sociales.

b) **Grupos de discusión**: esta técnica es especialmente apta para conseguir los objetivos de nuestro proyecto, ya que busca obtener información sobre “percepciones, sentimientos y maneras de pensar” (Krueger, 1991: 26). El objetivo fundamental es el estudio de las representaciones sociales que surgen a partir de la confrontación discursiva de sus miembros (Alonso, 1998). Nos proponemos desarrollar cuatro grupos de discusión (actualmente hemos realizado el primero) con fines no sólo de diagnóstico, sino de reflexión, validación de los hallazgos de los investigadores externos, propuestas de acciones de mejora, teniendo en cuenta que “cada interlocutor es, no una entidad, sino un proceso: al conversar cambia, como cambia el sistema en que conversa” (Ibáñez, 1991, p. 71). Estarán integrados tanto por docentes como por padres y otros miembros de la comunidad escolar.

c) **Observación participante**, con el objetivo de obtener una información comprensiva de los fenómenos que se producen en las aulas y el centro, las unidades de análisis (Ballester, 2001). No se pretende el descubrimiento y explicación de los mecanismos inconscientes que puedan regir los grupos sino sólo exponer algunos elementos significativos de unas actitudes que parecen predominantes en estos. Entre otras técnicas de registro de información utilizaremos las notas y el diario de campo, así como el registro en vídeo.

d) **Seguimiento longitudinal** del alumnado y del proyecto educativo:

- *Competencia lingüística en español*: pruebas de español hablado y escrito (según criterios del diseño curricular) a cuarenta alumnos y alumnas en el momento de su incorporación al aula ordinaria, al final del primer curso y al final del segundo curso.

- *Rendimiento escolar*: basado en los resultados académicos reflejados en los expedientes acumulativos de los alumnos. Entrevistas al profesorado y a los alumnos para conocer la percepción y autopercepción sobre el rendimiento, respectivamente.
  - *Integración escolar y social*: análisis sociométrico de su integración en el aula/centro mediante sociograma, observación participante, entrevista al profesorado y al alumnado.
- e) Estudio del **contexto intercultural e inclusivo** de los centros educativos:

- *Dimensión intercultural en el proyecto educativo*: el Plan de atención a la diversidad; Plan de Acción Tutorial; Proyecto Curricular; (análisis de documentos).
- *Dimensión intercultural en la vida del centro*: descripción de las prácticas educativas; organización del centro; clima socio-afectivo del centro; medidas para atender a la diversidad cultural y lingüística; recursos: apoyo lingüístico; ELCO; comunicación escuela-familia; relación y proyección en el entorno; currículo explícito y oculto; descripción de las prácticas educativas: gestión del aula; enfoque de la enseñanza (cooperativo/competitivo/individualista); agrupamientos (flexibles/rígidos); estrategias de integración: tutoría entre iguales; asamblea de aula; presencia en biblioteca de aula y centro de referentes de otras culturas y lenguas; uso de lenguas de origen; dimensión intercultural en el currículo; convivencia; fomento de valores interculturales; conflictos y modo de abordarlos; medidas para aprendizaje de lengua escolar; uso de las TIC para la comunicación y formación intercultural. (observación participante, entrevistas y grupos de discusión).

#### **Tercera fase: análisis e interpretación de los datos:**

- Categorización de los datos.
- Búsqueda de evidencias, puesta a prueba de los datos mediante la búsqueda de otros que los puedan anular.
- Análisis de los procedimientos utilizados para la recolección de datos y verificación de su interpretación.
- Establecimiento de las relaciones entre hechos y significados e inferencia de las teorías explicativas de los mismos.
- Triangulación para garantizar la precisión de los resultados.
- Para el análisis de los datos, además de la deliberación colectiva del grupo de investigación, utilizaremos los programas QSR NVivo 7, Aquad 6 y Atlas.ti

#### **Cuarta fase. Elaboración del informe:**

Como todo proceso de investigación-acción comprende la revisión de la idea general, de los aspectos a cambiar, de las alternativas que podrían conducir a la mejora de la situación y la decisión sobre las acciones a emprender, ordenándolas secuencialmente y delimitando los implicados en las mismas. Una vez realizada la revisión del plan general se realizará un informe de todo el proceso, sometiéndolo a validación por los participantes. Esto sería el final del ciclo, pero abrirá otro nuevo, en una espiral de reflexión, acción y reflexión.

#### **Quinta fase: difusión de los hallazgos:**

- Publicación de artículos en las revistas nacionales e internacionales.
- Participación en congresos y reuniones científicas.
- Envío del informe final a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y a otros órganos de la Administración educativa central.
- Publicación del informe en la página Web del grupo ([www.ucm.es/info/indice](http://www.ucm.es/info/indice)).
- Descripción de los procedimientos para la recolección de datos y hallazgos en los informes para posibilitar su evaluación por parte de otros investigadores.

### **3.2 Avance de resultados**

Adelantamos algunos resultados de los datos obtenidos en la segunda fase del proceso descrito, mediante once entrevistas realizadas a lo largo del segundo trimestre del curso 2009/2010, a otros tantos profesionales de un IES de la DAT Sur, además de un grupo de discusión.

#### **3.2.1 La competencia lingüística en español al incorporarse al aula ordinaria**

Uno de los propósitos principales de nuestro estudio consiste en conocer si los estudiantes alófonos, al pasar a sus aulas de referencia definitivamente, tienen un nivel suficiente de español que les permita incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje con cierta normalidad. La gran variedad de situaciones de partida del alumnado que pasa por el AE, como el grupo lingüístico al que pertenece su lengua materna, su nivel de competencia en ella y la escolarización previa en origen, hace que no se pueda extraer una conclusión definitiva. No obstante, la percepción predominante entre los entrevistados es que la competencia lingüística en español alcanzada por estos escolares para incorporarse al aula de referencia es insuficiente. En el AE adquieren, ante todo, un dominio conversacional que no les capacita para seguir todas las asignaturas. Con otras palabras, no todos los escolares alcanzan el nivel B1, considerado el mínimo para que su incorporación al aula ordinaria se realice en condiciones favorables.

#### **3.2.2 El modelo de apoyo lingüístico de las aulas de enlace**

A pesar del reconocimiento de la insuficiencia de esta medida, cuenta con una gran aceptación por parte del profesorado. Existe un acuerdo casi generalizado entre los entrevistados en que el paso por el AE es condición *sine qua non* para la incorporación de un alumno a su aula de referencia. Sólo se ve la posibilidad de incorporarse al aula de referencia cuando se tiene dominio del español. Y para ello, el mejor dispositivo conocido es el AE. La única alternativa a la misma que se plantea es la prolongación de la estancia en ellas, lo que supone un reconocimiento implícito de su insuficiencia para el aprendizaje del español. Por otra parte, permite que este aprendizaje no altere demasiado el funcionamiento habitual de las clases ordinarias, razón que determina la apuesta decidida por mantenerlas a toda costa. Pero esto no impide la crítica entre los propios defensores del modelo de las AE basada en el freno que supone para la adquisición de conocimientos de las asignaturas. Algunos docentes cuestionan, además, que sea positiva la incorporación progresiva al aula de referencia en asignaturas que consideradas más asequibles para los no

hispanohablantes (Música, Educación Física, etc.) ya que no pueden seguir su asignatura sin tener una comprensión suficiente del español.

No hay una postura clara con respecto a medidas de adaptación de metodologías a los alumnos alófonos. La principal demanda, compartida por la mayor parte de los entrevistados, está en la dirección de una prolongación de la estancia del alumno en el AE, llegando incluso a proponer un aula intermedia. Otra medida propuesta es que la incorporación al aula de referencia sea a principio de curso, tras haber pasado otro entero en el AE. En estas afirmaciones vemos un reconocimiento implícito de que el AE no es un recurso eficaz para el aprendizaje del español.

Aunque se reconoce que puede ser eficaz la incorporación directa en el AR, con apoyo lingüístico, se argumenta que esto requiere más profesorado, y se valoran las AE como la mejor alternativa desde el pragmatismo a que conduce considerar la actual política educativa (serían necesarios más profesores).

Algunos docentes proponen que la enseñanza del español sea compartida por todos los profesores a través de sus respectivas asignaturas. Algunos también proponen estrategias como la tutoría entre iguales, las comisiones de mediación, la adaptación de fichas y la utilización del diccionario bilingüe para comunicarse.

### **3.2.3 La transición del aula de enlace a la de referencia**

Al finalizar el período del AE hay quienes se incorporan al aula de referencia a tiempo completo, por tener un dominio del español considerado suficiente. En cambio, casi el 50% pasan a compensatoria e, incluso, hay quienes tienen que volver (a tiempo parcial) al AE. La tabla siguiente refleja la trayectoria seguida por los alumnos (48) y alumnas (57) que pasaron por el AE a lo largo de los siete cursos de funcionamiento (de 2003/04 a 2009/10), donde vemos que quienes continuaron estudios postobligatorios son minoritarios. Un primer análisis de estos datos nos lleva a la conclusión de que esta medida no favorece la inclusión de este alumnado, sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de un centro con una actitud muy positiva hacia la acogida del alumnado extranjero y hacia la diversidad cultural.

<b>Estudios/situación posterior al AE</b>	<b>Nº</b>
Compensatoria	<b>40</b>
Abandona	<b>25</b>
Aula taller	<b>5</b>
Garantía Social	<b>2</b>
PCPI	<b>3</b>
Ciclos Formativos de Grado Medio	<b>5</b>
Bachillerato	<b>9</b>
Universidad	<b>5</b>
Traslado de centro/residencia	<b>15</b>
Centro de acogida	<b>1</b>
No se sabe	<b>4</b>

Tabla 1.

Otro hallazgo muy importante de nuestro estudio es la coincidencia de varios entrevistados en valorar que, si bien a estos alumnos les cuesta seguir las clases al comienzo de su incorporación al aula ordinaria, pasado cierto tiempo aumenta considerablemente su competencia en español y, lo que es más relevante aún, acelera el proceso de aprendizaje. Esto confirma la hipótesis sostenida por un considerable número de investigaciones de que la propia interacción de los aprendices de una L2 con sus hablantes en contextos académicos normalizados favorece su aprendizaje. Cuestión clave sobre la que habría que reflexionar a fondo y apoyar las prácticas que favorezcan la exposición de los aprendices de español a esta lengua en contextos comunicativos normalizados para favorecer este progreso. Otra consecuencia ventajosa consiste en que el profesorado ordinario, ante las dificultades de comunicación del alumnado, se implica más en el desarrollo lingüístico de este alumnado y en su integración.

### **3.2.4 La integración social y escolar**

La percepción generalizada de los entrevistados es que la gran diversidad de procedencia del alumnado de este instituto (50 % es de origen extranjero) hace que la multiculturalidad se vea como algo natural. En general, hay una actitud positiva hacia la diversidad cultural que favorece la integración. No obstante, existen grupos cerrados de la misma nacionalidad, destacando los chinos, con tendencia a agruparse entre ellos. Esto también suele ocurrir entre los procedentes de AE al llegar al aula de referencia, algo que los entrevistados interpretan como una tendencia a la autosegregación, más que como resultado de la segregación instaurada durante el período pasado en el AE. Si entramos a señalar los obstáculos para la integración más determinantes para estos docentes, el primero y más señalado es el desconocimiento del español. En un planteamiento homogeneizador de la enseñanza supeditado a lo que se supone prioritario para el profesorado, la instrucción, la diversidad supone un problema.

Hay programas generales en el centro que facilitan la integración. La tutoría se considera un recurso prioritario para la integración. La mediación se emplea mediante los *alumnos ayudantes* y las *comisiones de mediación*.

### **3.2.5 Plan de acogida y recursos específicos de atención a la diversidad cultural**

El modelo de atención a la diversidad centrado en determinados grupos específicos establece recursos para éstos, pero deja el sistema intacto. Supuestamente, la diversidad es inherente a un alumnado con características específicas (inmigrantes, acnee, desventaja sociocultural, retraso académico etc.), permaneciendo invisible la interna al grupo mayoritario. Con este planteamiento el eje de la respuesta consiste en la provisión de una medida de atención específica que cubra ese vacío en que se cifra la diferencia. El supuesto implícito que establece “lo normal” y “lo diferente” es la teoría del déficit. En el caso que estudiamos, la “normalidad” se identifica con el dominio del castellano. Si se es competente en éste, no son necesarias medidas de acogida.

### **3.2.6 La presencia de las lenguas y culturas de origen**

Otro aspecto relevante es que, si bien las lenguas de origen están contempladas formalmente en el Plan de Acogida del centro, donde se sitúa junto a la cultura de origen como un principio fundamental, en la vida cotidiana el plurilingüismo

tiene una presencia anecdótica, mediante la rotulación de algunas dependencias en árabe, inglés, francés y español, y la realización de actividades puntuales, como jornadas culturales, etc. El plurilingüismo se relaciona más con las lenguas curriculares y de prestigio, como refleja la participación en programas europeos, como el Portfolio. Esta contradicción, entre los principios del Plan de Acogida y la práctica cotidiana, revela la ausencia de un criterio claro sobre este aspecto, sustentado en una reflexión consensuada por el claustro y contemplado como una estrategia planificada. El uso de lengua materna en las clases es muy escaso. Su ausencia, se justifica con argumentos tales como que se trata de evitar la marginación. Lo principal es que al llegar al aula de referencia sepan manejarse en español. Incluso llega a considerarse algo perjudicial para progresar en español, o como un obstáculo para esforzarse en su aprendizaje, incluso como una falta de respeto, etc. El resultado final es que la lengua de origen se acaba perdiendo inevitablemente, sin un plan que contemple la posibilidad de su mantenimiento.

#### **4. Consideraciones finales**

Finalmente, consideramos que para avanzar hacia un modelo inclusivo de atención a la diversidad cultural y lingüística hace falta un mayor compromiso político, social y profesional con los objetivos de promover una ciudadanía democrática, eliminar la exclusión y garantizar la igualdad ante el derecho a una educación de calidad para todos. En este sentido, nos permitimos apuntar algunas propuestas que consideramos necesarias:

- a) Las políticas educativas deben tener más en cuenta los resultados de las investigaciones sobre atención educativa a la diversidad cultural y lingüística, y educación inclusiva<sup>7</sup>, de manera que la planificación educativa, la organización de los centros y la formación del profesorado se orienten por ellas.
- b) La investigación en este campo requiere la convergencia entre los diferentes grupos e investigadores interesados en el estudio de la diversidad cultural en diferentes contextos<sup>8</sup>.
- c) La investigación educativa en este campo debe estar más próxima a los centros y al profesorado, participando en ella y generando conocimiento a partir del análisis de sus prácticas.
- d) La formación del profesorado debe apoyarse en el intercambio de conocimiento y la difusión de las mejores experiencias llevadas a cabo por los centros.
- e) Consideramos igualmente necesario, para avanzar hacia modelos inclusivos, el acercamiento a experiencias de países con mayor tradición y experiencia en el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística como Canadá, Reino Unido, Holanda, etc.

---

<sup>7</sup> El pacto educativo que las fuerzas políticas pretenden alcanzar actualmente de este país y que la sociedad reclama no debería pasar por alto las consideraciones que atañen a la atención educativa a la diversidad cultural, según criterios de equidad e inclusión.

<sup>8</sup> Un ejemplo de la rentabilidad científica de esta práctica es la organización del Seminario sobre "Escolarización y acogida de alumnado de nueva incorporación" por iniciativa del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada y el grupo EMIGRA de la Universidad de Barcelona, con la participación de una veintena de grupos de investigación de diferentes comunidades para intercambiar, debatir, contrastar y potenciar la producción de conocimiento sobre el tema.

## 5. Referencias bibliográficas.

ACTIS, W. La escuela ante la diversidad cultural. Discursos de los principales agentes sociales acerca de las minorías étnicas de origen extranjero. En *Aulaintercultural*. [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1155](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1155). 2004

ALONSO, L.E. *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos. Madrid, 1998.

BESALÚ, X. y VILA, I. *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. CIDE/Catarata. Madrid, 2007.

BOE. *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Autor. Madrid, 2006.

BONAL Escola. La inmigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. En *Debats*, 2004, 3, pp. 7-17.

CARRASCO, S. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 2003, 330, pp. 99-136.

COELHO, E. La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.): *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*. ICE/Universidad de Barcelona y Horsori Editorial. Barcelona, 2005.

COLLIER, V.P. & THOMAS, V.P. *How quickly can immigrants become proficient in school English*. Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 1989, 16, pp. 187-212.

COMER, J.P. *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. Yale University Press. New Haven, 2004.

CUMMINS, J. *¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas*. Revista de Educación. 2001, 326, pp. 37-61.

----- *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. MEC/Morata. Madrid, 2002.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó. Barcelona, 2002.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2001, 6, pp. 3-7.

FLECHA, R. ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente? *Aula de Innovación Educativa*, 2003, p. 121.

FRANZÉ, A. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e Inmigración*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid. Madrid, 2003

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; RUBIO, M. y SOTO, M.L. Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación en García Roca, J y J. Lacomba (eds.): *La inmigración en la sociedad española*. Bellaterra. Barcelona, 2008, pp. 403-473.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. Los nuevos madrileños: la escuela ante sus necesidades educativas. En Galvín, I. (Coord<sup>a</sup>). *La atención educativa al alumnado inmigrante en las Comunidad de Madrid*. Praxis. Madrid, 2004, pp. 73-111.

----- Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En Sánchez Delgado, P. (Coord.) *Enseñar y aprender*. Témpera. Salamanca, 2005.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y MORENO, I. *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid. Madrid, 2003.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y GOENECHEA, C. Educational Responses to Inmigrant Students in Madrid. En rev. *Intercultural Education*. 2007. Vol. 18.3. pp. 207-213.

GARCÍA FERNÁNDEZ et al. Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Informe de investigación. En García Castaño, F.J. y Carrasco, S. (Coords.): *Seminario de investigación "Escolarización y acogida de alumnado de nueva incorporación"*. Laboratorio de Estudios Interculturales/Emigra. Granada, 2008, pp. 2-50. (Disponible también en [www.ucm.es/info/indice](http://www.ucm.es/info/indice) ).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. et al. *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* CERSA. Madrid, 2009.

GÓMEZ ALONSO, J. Learning Communities: when learning in common jeans school success for all. *Multicultural Teaching*, 2002. Vol. 20, Num, 2, pp. 13-17. Staffordshire: Trentham books.

GRAÑERAS, M. et al. La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de educación*, 2007. N<sup>o</sup> 343. pp. 149-176.

HECKMAN, Integración y política de integración en Alemania. *Revista Migraciones*, 1999, 5, 9-24.

IBÁÑEZ, J. Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de gupo. En *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 1981, 2, pp. 16-36.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Publicaciones MCEP. Sevilla, 2004.

LEVIN, H.M. Aprendiendo en las escuelas aceleradas, en *Volver a pensar la educación*, vol. II. Morata. Madrid, 1994, pp. 80-95.

----- Accelerated schools: a decade of evolution, en A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan, y D. Hopkins (eds.): *International handbook of educational change. Part two*. Kluwer Academic Publishers. Norwell, 1998 pp. 807-830.

MC ANDREW, M. El multilingüismo y la escuela en contextos diversos: una perspectiva comparada. En *VI Simposi Llingua, immigració i educació*. U. de Girona. Girona, 2008.

MALGESINI G. y GIMENEZ, C. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. La cueva del Oso/Comunidad de Madrid. Madrid, 1997

MAR-MOLINERO, C. Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano hablante. *Revista de Educación*, 2001, 326, 79-97.

MARUNY, LL. y MOLINA, M. *Identidad cultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración*. Textos, 2001, 26, 55-64.

MIJARES, L. La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración. *4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación*. 2004. En

[http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [consulta el 08/11/05].

NAVARRO, J. Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 2002. 329. 127-160.

PALAUDÀRIAS, J.M., Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 2002, 66, 199-213.

SÁNCHEZ DELGADO, P. Atención a la diversidad cultural en los centros educativos. Propuestas de reflexión y acción sobre el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la práctica en el aula. *Revista Complutense de Educación*. 2002, Vol 13, Nº 2, 677-706.

SIERRA, J.M. y LASAGABASTER, D. ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? (7-28) Lasagabaster y Sierra (eds.): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Horsori Editorial. Barcelona, 2005.

TERRÉN, E. ¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración (61-83). Terrén: *Incorporación o asimilación*. Catarata. Madrid, 2004

TRUJILLO, F. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 2004, 11, 16-46.

VILA, I. Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, 2002, 21, 7-14. <http://www.pensamientocritico.org/ignvil010203.htm>

---- Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 2006, Vol. 18, Nº 2. 127-142.