

This article was downloaded by: [University of Valencia]

On: 29 May 2014, At: 00:39

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



## Cultura y Educación: Culture and Education

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

### Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad

Diana García-Corona<sup>a</sup>, Mercedes García-García<sup>a</sup>, Chantal Biencinto<sup>a</sup>, Lorena Pastor<sup>b</sup> & Guadalupe Juárez<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Universidad Complutense de Madrid;

<sup>b</sup> CEIP Perú. Madrid;

<sup>c</sup> Asociación Apoyo Positivo. Madrid

Published online: 23 Jan 2014.

To cite this article: Diana García-Corona, Mercedes García-García, Chantal Biencinto, Lorena Pastor & Guadalupe Juárez (2010) Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 22:3, 297-312

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932166>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

# Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad

DIANA GARCÍA-CORONA<sup>1</sup>, MERCEDES GARCÍA-GARCÍA<sup>1</sup>,  
CHANTAL BIENCINTO<sup>1</sup>, LORENA PASTOR<sup>2</sup>  
Y GUADALUPE JUÁREZ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Complutense de Madrid; <sup>2</sup>CEIP Perú. Madrid;

<sup>3</sup>Asociación Apoyo Positivo. Madrid



## Resumen

*Ante el notable incremento del alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid parece necesario plantear formas eficaces de atender la diversidad. El objetivo de este artículo es formular propuestas diferenciadas por instancias (administración, dirección, docencia, orientación, ampas, alumnado) encaminadas a aumentar el nivel de inclusividad escolar en las comunidades educativas. Se toman como referencia las percepciones y prácticas llevadas a cabo en centros de educación secundaria que funcionan por y para favorecer la equidad escolar y la mejora del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Se analizan cualitativamente las respuestas de 5 grupos de discusión con docentes y orientadores de centros de secundaria con alta tasa de inmigración. Los resultados ponen en evidencia que los centros que desarrollan buenas prácticas han realizado un proceso de reflexión y acción inclusiva que pueden ayudar a otras instituciones en circunstancias similares.*

**Palabras clave:** Educación secundaria, inmigración, buenas prácticas, escuelas inclusivas, investigación cualitativa, propuestas de mejora.

## Educational proposals to benefit equity in ESO (Compulsory Secondary Education): Inclusive educational responses to diversity

### Abstract

*High rates of immigrants in state secondary schools in the Madrid Region, Spain, have motivated the need to search for effective means of treating diversity. The objective of this paper is to formulate different proposals for each level (administration, headship, teachers, counselling, parents associations and students) aimed at increasing school inclusion in educational communities. References of this study are perceptions and practices employed in different secondary schools to favour school equity and improve learning in each and every student. A qualitative analysis is carried out on the responses of five discussion groups made up of teachers and counsellors from secondary schools with high rates of immigrant students. The results show that schools that have developed good policies have undertaken a process of reflection and inclusive action that can help other schools in similar circumstance.*

**Keywords:** Secondary education, immigration, good policies, inclusive schools, qualitative research, improvement programs.

**Agradecimientos:** Proyecto GR69/06-B Pedagogía Adaptativa. Financiado por UCM-Comunidad Autónoma de Madrid.

**Correspondencia con las autoras:** Mercedes García-García. Universidad Complutense de Madrid. Tel. 913946231 Fax 913946109. E-mail: mergarci@edu.ucm.es

## Introducción

Durante mucho tiempo el término diversidad se ha vinculado a todas aquellas diferencias extremas de los estudiantes que se situaban fuera de la norma o se distanciaban del “alumno-tipo”. De este modo, lo frecuente era asociar diversidad a deficiencias o dificultades de adaptación, por ello se requerían escuelas de atención especial paralelas al sistema ordinario. Por el contrario, en las últimas décadas, se ha intentado concebir la diversidad como algo propio de la sociedad actual, como algo “normal” y positivo que debe convivir en un mismo marco escolar, ya sea para dar una respuesta específica, ya sea para potenciar las diferencias. La teoría y la política educativa apuestan por la inclusividad pero la dicotomía se manifiesta en la percepción y en las medidas aplicadas en las diferentes comunidades educativas, principalmente, de educación secundaria.

Trabajos anteriores (Álvarez Rojo *et al.*, 2002; Cardona, 2005; Jiménez Trens, 2003) ponen de manifiesto que el profesorado de secundaria reconoce la existencia de diferencias relevantes entre su alumnado y la necesidad de atender la diversidad pero, también, la dificultad de implementarla y la falta de condiciones que la faciliten. Sin embargo, la realidad también muestra que hay centros cuyas acciones y proyectos educativos dan respuestas diferentes y más eficaces a la cada vez mayor heterogeneidad presente en la escuela y en las aulas (García García *et al.*, 2005-06).

Es un hecho el progresivo aumento de extranjeros en España. En la última década, se ha pasado de 499.000 extranjeros a 5.2 millones, lo que supone el 11,3% de la población. La Comunidad de Madrid es de los lugares de residencia preferidos por los extranjeros (15,9%) (INE, 2008). Ello repercute en el número de alumnos extranjeros en los centros de enseñanza no universitaria que pasa de 80.687 en el curso 1997-98 a 702.392 en el curso 2007-08 (MEC, 2009). El alumnado extranjero que se matricula en la escuela pública (82,36%) suele ser inmigrante, lo que supone unas características ligadas a inestabilidad, no sólo económica sino socio-personal, que hace aún más urgente una atención educativa adaptada eficaz.

En el diagnóstico realizado en la Comunidad de Madrid se ponen en evidencia las dificultades de los hijos e hijas de las familias inmigrantes para alcanzar los objetivos educativos, debido a diversos factores, entre los que destacan el desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desfase escolar significativo y la integración (Plan Regional de Compensación Educativa de la CM, noviembre 2000).

En el estudio de Marchesi y Díaz (2007) se observa que el 75,4% del profesorado están de acuerdo o muy de acuerdo con que haya estudiantes inmigrantes en su clase; sólo el 2,8% están en desacuerdo y un 21,8% se muestra indiferente. Pero también es importante resaltar que el 73,2% de los profesores/as de Primaria y Secundaria piensan que la educación ha empeorado en los últimos años. Muchos piensan que se debe a la falta de formación de muchos profesores, principalmente de secundaria, para enfrentarse a alumnado muy diverso. En otro estudio (Goenechea, 2005), el 89% del profesorado reconoce no haber recibido nunca formación específica sobre atención educativa a la diversidad cultural. Sin embargo, hay centros que abordan la atención a la diversidad y consiguen una práctica más inclusiva y mejores resultados.

Este artículo presenta las propuestas de mejora que se derivan de los resultados de la segunda fase de un estudio más amplio<sup>1</sup> tras haber encontrado diferencias cualitativas entre los centros de secundaria que llevaban a cabo prácticas innovadoras, de carácter inclusivo, y el resto de centros, todos ellos con un porcentaje similar de alumnado inmigrante. Antes de presentar los resultados

del estudio, introducimos los conceptos que sostienen una teoría y práctica inclusiva.

*Diversidad: ¿dificultad o diferencia?*

En la escuela tradicional domina un pensamiento homogéneo. Se tiende a hacer grupos parecidos por alguna característica en la creencia que la intervención será más fácil a la vez que más eficaz. Esto ha provocado que todo aquel que fuera distinto a esa “característica normativa” fuera derivado para recibir una atención educativa, pero distinta por especializada. En este marco ha sido frecuente que se asocie diversidad a dificultad, ya sea como grupos diferenciados de estudiantes ya sea por diferencias extremas de capacidad o culturales. Sin embargo, la realidad se muestra reticente en demostrar que los estudiantes aprendan de la misma manera y logren los mismos resultados a pesar de estar dentro de un grupo supuestamente homogéneo.

Por otra parte, los enfoques inclusivos actuales resaltan el término de diversidad asociado al de diferencia, evitando los términos de deficiencia o problema (Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid, 2009; García García et al., 2009). Se intenta también evitar el de necesidades educativas especiales (excesivamente vinculadas a las dificultades de aprendizaje o las discapacidades) para resaltar la responsabilidad que la comunidad educativa tiene para eliminarlas. Por ello, el enfoque inclusivo de la educación asocia el concepto de diversidad al de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2000; Sandoval et al., 2002).

*Escuela multicultural, educación intercultural*

La cultura forma parte del sujeto y le dota de identidad como individuo y como perteneciente a un grupo. Es decir, la cultura forma grupos con características y elementos de identidad diferenciados. Para Kymlicka (1996) la diversidad cultural engloba a todas las personas de grupos sociales que se sienten excluidas del núcleo dominante de la sociedad (discapacitados, mujeres, homosexuales, obreros, etcétera) por eso, todo estado es multicultural, por muy homogéneo que sea étnicamente. Hoy en día nuestras escuelas son multiculturales y, desde la escuela, debemos responder de modo intercultural y eficiente a esta realidad.

Las medidas que, según Aguado (2005) aportarían un currículo intercultural serían aquellas que: 1) disponen de personal formado específicamente en diversidad cultural que contrarresten el racismo, la discriminación y las bajas expectativas; 2) transforman el medio educativo, reajustado los criterios de agrupamiento, las opciones curriculares, temporalización, etcétera; 3) promueven valores de respeto, comprensión y tolerancia hacia la diferencia; 4) utilizan el aprendizaje cooperativo y experiencial; y 5) maximizan los recursos disponibles en la escuela.

*Innovación en Atención a la Diversidad: la Escuela Inclusiva, otra forma de sentir y actuar sobre la diversidad*

La Educación Inclusiva es un enfoque que va más allá de la educación intercultural. Da un paso más al mantener que la educación de calidad para todos supone atender la diversidad de cada uno de los/as estudiantes aunque, si bien, bajo un marco de escuela multicultural que promueve las competencias interculturales de todos los miembros de su comunidad. La educación inclusiva plantea unas *condiciones educativas que conducen a determinados centros a ser “más eficaces” en*

*cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos* (Sandoval *et al.*, 2002, p. 229).

Cuando se habla de eficacia y mejora escolar desde una perspectiva inclusiva se considera que es el centro educativo el núcleo del cambio puesto que debe implicar a toda la comunidad educativa. En los centros de prácticas inclusivas se observan mejores resultados en la adquisición de aprendizajes funcionales y habilidades sociales, en las actitudes educativas, en las tasas de titulación, además de una mejora del clima escolar y una mayor satisfacción docente (García García *et al.*, 2005-06). Son sus buenas prácticas las que nos pueden servir de modelo para la mejora de las escuelas actuales.

Entonces, tomando como referencia las percepciones y prácticas llevadas a cabo en centros de educación secundaria que funcionan por y para favorecer la equidad escolar y la mejora del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, el objetivo de este artículo es formular propuestas diferenciadas por instancias, (administrativas, directivas, docentes, familiares y discentes) encaminadas a aumentar el nivel de inclusividad escolar en las comunidades educativas.

### Metodología

Se utiliza metodología cualitativa basada en grupos de discusión. La unidad de estudio son los centros educativos de secundaria, con tasa de inmigración por encima del 25%.

Escogimos los centros según fueran identificados por el entorno educativo como innovadores o no, realizado en una primera fase del estudio (García García *et al.*, 2005-06). Por experiencias innovadoras entendemos los cambios planificados en el centro para: a) dar respuestas eficaces y cooperativas a nuevas problemáticas existentes en el centro; b) mejorar los procesos y resultados educativos; y c) lograr una mayor participación e implicación de alumnado, familia y entorno. Se suelen reconocer porque hay una percepción generalizada en el entorno educativo de que “los centros funcionan de otra manera”. La fuente primaria de identificación de estos centros han sido los/las asesores/as pedagógicos/as de las diferentes áreas de la Comunidad de Madrid. Finalmente, una entrevista dirigida al orientador/a del centro fue la que diferenció los centros en función de su carácter innovador.

El grupo de discusión es una técnica de aproximación empírica a la realidad que nos permite cubrir un doble objetivo:

1º. Conocer, a través del análisis del discurso de los participantes las representaciones sociales (opinión, percepción, valoración y sentimientos) de dos grupos de profesionales de la educación (definidos previamente como pertenecientes a centros innovadores o no innovadores) enfrentados a una misma realidad social (la incorporación masiva de alumnado inmigrante en las aulas) pero con respuestas que hipotetizamos diferentes.

2º. Relacionar sus respuestas con la teoría de la educación inclusiva, verificando si sus respuestas se acercan o alejan de este modelo.

Para cada grupo (innovador-no innovador) se diferencian dos perfiles: A. agentes educativos responsables de planificar (orientadores/as y jefes/as de estudio) y B. encargados de llevar a la práctica las acciones educativas de atención a la diversidad en el centro (profesorado de área y de apoyo a la compensatoria).

Entre el 13 de mayo y el 6 de junio de 2007 se realizan 5 grupos de discusión (2 grupos de innovación y 3 grupos de no innovación). Participan, voluntariamente, 12 orientadores/as o jefes/as de estudio (5 de centros innovadores y 7 de centros no innovadores) y 14 profesores/as (6 de centros innovadores y 8 de centros no innovadores) pertenecientes a un total de 19 centros de la Comunidad de Madrid.

Todos los grupos son sometidos a una misma provocación inicial (guion pre-establecido por el equipo investigador) donde se les pide que describan el nuevo escenario de los centros escolares a partir de la llegada de inmigrantes y nos cuenten qué hacen y qué resultados obtienen. A partir de ello el moderador, con actitud de escucha, sólo interviene para resaltar acuerdos o discrepancias a fin de que los/as participantes confronten posturas y avancen en sus planteamientos.

Las sesiones son grabadas y transcritas posteriormente para analizar su contenido. El análisis de la información se inicia en el momento mismo de la discusión del grupo. Tres miembros del equipo, con experiencias y perfiles diferentes, están presentes en cada uno de los grupos y toman nota no sólo de lo que se dice (que es grabado), sino también de los silencios y las expresiones no verbales de los participantes (gestos, risas, ...). Posteriormente, los miembros del equipo presentes tienen ocasión de intercambiar impresiones y búsquedas de significados. El análisis del discurso es la búsqueda de sentido (Callejo, 2001). La triangulación de perspectivas entre los investigadores constituye un primer nivel de análisis donde se apuntan ya algunos temas relevantes. El análisis posterior de las transcripciones permite verificar estos temas y agregar nuevos. Los textos transcritos se codifican y categorizan, agrupando línea a línea las palabras y frases clave según los temas emergentes (sentimientos, organización, recursos organizativos, didácticos y/o metodológicos, interacciones y problemáticas). Las categorías son definidas a partir del análisis de contenido del discurso y no fueron definidas previamente. El proceso se realiza en varias ocasiones permitiendo así unir o separar categorías dentro de cada tema y reconstruyendo con ellas nuevos sentidos. La fiabilidad viene garantizada por la saturación de las categorías (Callejo, 2001, pp. 161-163). En un tercer nivel de análisis se diferenciaron las posturas y discursos de los grupos respecto a los distintos temas.

Nuestras hipótesis iniciales quedan confirmadas al verificar que entre ambos grupos (innovadores y no innovadores) existen diferencias que afectan a las actitudes, estrategias empleadas y expectativas, y que las actuaciones de los grupos innovadores se acercan más, en sus planteamientos, a la teoría inclusiva que los no innovadores. Nos encontramos con posturas que podríamos considerar dicotómicas, expuestas en el cuadro de resultados (Tablas I y II).

La validez de los resultados se asegura por una doble vía: a) contrastando las conclusiones con algunos de los intervinientes en los grupos y b) articulando las conclusiones con la teoría y con los resultados de otras investigaciones.

### **Resultados: percepción y actuación de los centros innovadores en atención a la diversidad**

Los centros de secundaria participantes en los grupos de discusión acogen a una población significativa de inmigrantes, entre un 25 y un 70% del alumnado. En alguno de ellos conviven hasta 27 nacionalidades distintas. Los participantes manifiestan que un mayor número de inmigrantes repercute en el abandono del alumnado español o que sólo permanezcan en el centro, aquellos con un bajo perfil académico. Por ello, algunos centros perciben que se están convirtiendo en guetos.

Los agentes educativos de los *centros innovadores* de este estudio describen el mismo escenario que el resto de los centros pero difieren en la percepción del mismo como problema. Interpretan la nueva realidad más como un reto. También difieren en el tipo de respuestas dadas a la diversidad y en el uso de los recursos que la administración pone a disposición de todos los centros. La diferencia principal es que intentan buscar respuestas adaptadas a las circunstancias

particulares de su centro, empleando los recursos dentro de un contexto de cambio más amplio.

En las tablas I y II se presentan algunas afirmaciones en cursiva (o síntesis de afirmaciones sin cursiva) que se manifiestan en los grupos de discusión. Sirven para resumir los resultados más relevantes del estudio y como base para formular, posteriormente, las propuestas que favorecen la inclusión y la equidad educativa.

TABLA I  
*Síntesis de las diferencias de percepción entre orientadores/as y jefes/as de estudio de centros de innovación y no innovación*

CENTROS CATEGORÍAS	INNOVACIÓN	NO INNOVACIÓN
<b>POBLACIÓN INMIGRANTE</b>	<p><i>Existen problemas pero mucho menos de lo que aparece en la prensa.</i> <i>Ha variado la realidad, pero el índice de conflictividad no ha variado por esa razón.</i></p> <p>Se debe tener en cuenta la situación emocional del alumno generada por el momento de transición sufrido, y desde la escuela ayudar a superarlo.</p>	<p>La población inmigrante genera problemas en los centros.</p> <p><i>Ellos no vienen a estar en un instituto, ellos vienen a trabajar, pero por su edad no se les permite y suelen aceptarlo mal.</i></p>
<b>FAMILIA</b>	<p><i>Cuando se les llama para hablar del progreso de sus hijos, suelen asistir.</i></p>	<p>La situación familiar genera problemas a la hora de atender a sus hijos.</p> <p><i>Es difícil contactar desde el centro y, frecuentemente, no asisten a las reuniones.</i></p>
<b>CONVIVENCIA</b>	<p><i>Los problemas de disciplina descienden notablemente con dos profesores en el aula.</i></p> <p>No creen que deba cambiar por la entrada de un alumno inmigrante ya que los centros deben utilizar estrategias para facilitar la convivencia.</p>	<p>La disciplina se ha convertido en el objetivo principal del profesorado.</p> <p><i>Los alumnos inmigrantes, con dificultades, de centros de zonas con nivel alto provocan los problemas de convivencia al querer equipararse con los españoles.</i></p>
<b>INTEGRACIÓN</b>	<p><i>Crear grupos intermedios mejora la integración del alumnado. Es decir, formar grupos de alumnos del mismo país para que ayuden a integrar a los nuevos.</i></p>	<p><i>Es más positiva si el alumno estuvo en Primaria, antes de entrar en ESO.</i></p>
<b>ADAPTACIÓN NIVEL</b>	<p>A las necesidades de aprendizaje de los alumnos (inmigrantes o no). Adaptaciones para los que superan los objetivos básicos.</p> <p>El idioma: La solución es la creación de un grupo con un profesor que les ayude con el castellano.</p>	<p><i>No consiste tanto en adaptar el nivel del curso al inmigrante.</i></p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Agrupamientos ordinarios con uso de recursos.</p> <p><i>No sirve de nada que un alumno lleve asterisco porque más que atender a la diversidad estamos etiquetando.</i></p>	<p><i>La agrupación de los alumnos por edad crea un handicap y un problema escolar.</i></p> <p>Se debería clasificar a los chavales según sus aptitudes para el estudio o según su nivel curricular.</p>

TABLA I.  
(continuación)

CENTROS CATEGORÍAS	INNOVACIÓN	NO INNOVACIÓN
PROFESORADO	Si el profesorado se organiza y coordina bien, y a su vez utiliza flexiblemente los recursos, no tienen por qué existir problemas.	Debería ser diferente el perfil del profesorado que atienda a este alumnado. <i>La mayoría no estudió para ser profesor.</i>
Nº PROFESORES EN UN AULA	Dos profesores en un aula trabajan y producen muchísimo más que si estuvieran por separado.	
FORMACIÓN PROFESORADO	En el equipo docente del centro.	El profesorado no está preparado. <i>Su formación es mínima, por no decir nula. Hay que arreglarlo e incluir la formación permanente accesible para el profesorado: que no tenga que desplazarse, dentro de la jornada lectiva, etc.</i>
TIEMPO DE COORDINACIÓN	<i>Imprescindible entre el profesorado y más aún cuando trabajan varios en un mismo aula.</i> Son mínimos y deben aumentarse.	
RECURSOS	<i>Hay muchos recursos pero se les saca poco beneficio.</i>	<i>Tenemos muchos recursos y más de los que consideramos, pero el profesorado no está preparado. Algunos recursos en situaciones concretas no sirven: la compensatoria, por ejemplo, es incapaz de sacar adelante a un alumno que ni suma ni resta.</i>
CONTENIDOS/ CONTENIDOS MÍNIMOS	<i>Se da por hecho que el alumnado inmigrante debe de saber contenidos que no tiene porqué.</i>	Bajan el nivel del centro.
METODOLOGÍA	Estrategias y actividades variadas. Adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Uso de alumnos-ayuda	Las vías propuestas por la Administración Educativa
EVALUACIÓN	Se realizan evaluaciones iniciales y continuas. La repetición no tiene sentido. Insistir en la concepción de ciclo.	<i>Su conflicto está en realizar la doble evaluación. Asegurar que, al menos, al llegar a 4º ESO tengan un nivel mínimo de conocimientos.</i>
TITULACIÓN	90% de los chavales de integración titulan en el instituto. <i>Todo el que sea posible.</i>	Al evaluar a un niño se dan cuenta de que es imposible que gradúe.

Los equipos directivos y docentes reconocen que la Administración ha puesto en marcha recursos educativos para que los centros puedan atender la cada vez mayor diversidad cultural de sus aulas y, en general, los utilizan. Los más empleados son los organizativos como agrupamientos flexibles, grupos de com-

TABLA II

*Síntesis de las diferencias de percepción entre docentes de centros de innovación y no innovación*

CENTROS CATEGORÍAS	INNOVACIÓN	NO INNOVACIÓN
<b>POBLACIÓN INMIGRANTE</b>	<i>Muchos de ellos, llegan de ser buenos estudiantes en sus países y se enfrentan al fracaso.</i>	<i>Me parece super-enriquecedor, gente muy especial por la que merece la pena trabajar, pero en cuanto a rendimiento hay una bajada en el nivel. Al aumentar la inmigración en los centros disminuye el número de alumnos españoles. El chico español que comparte clase con el inmigrante es de un perfil académico de repetidor. La mayoría no quiere estar aquí porque tienen todo en su país: amigos, familia...</i>
<b>FAMILIA</b>	<i>Nuestro reto es conseguir la colaboración de la familia, ya que ahora mismo tenemos muy poquita.</i>	<i>Hay familias que no conocemos ni al padre, aunque intentamos hacer entrevistas obligatorias.</i>
<b>CONVIVENCIA</b>	<i>Los alumnos que dan problemas, a veces son extranjeros y a veces no. Elaboramos programas donde participan profesores y alumnos y se mejoró notablemente. Ellos controlaban las agresiones y recibían premios y gratificaciones.</i>	<i>No todos los inmigrantes dan problemas, algunos profesores están encantados con su presencia. Existen problemas de bandas y además son muy serios.</i>
<b>INTEGRACIÓN</b>	El profesorado, en el inicio del curso, debe hacer un seguimiento exhaustivo del alumnado para ayudarle en su integración.	A veces es complicado, sobre todo cuando los alumnos no han estado escolarizados en su país de origen. Sería muy positivo realizar periodos de acogida de 1 a 3 meses, para evitar que pase por compensatoria o apoyo cuando no tienen porqué. Se podrían incluir tutores interculturales.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Se intenta mantener el grupo intacto evitando sacar al alumnado fuera del aula. Los grupos de aulas cooperativas mejoran la situación de partida. Desde la jefatura de estudios no se hacen al azar sino pensando en los alumnos.	<i>La escolarización por edades es una falta de correspondencia descomunal. Agrupar a los alumnos por grados es un disparate aunque algunos centros lo siguen haciendo.</i>
<b>PROFESORADO</b>	En algunos centros se crean grupos de profesores voluntarios para trabajar la Atención a la diversidad. Es necesario tener relación con los profesores de Primaria ya que aportan mucha información sobre el alumnado. El profesorado debe convencerse de que puede hacer para atender a la diversidad.	Los profesores muestran un cierto rechazo a tener alumnos inmigrantes en sus clases ya que baja el nivel. El profesorado de área intenta que los profesores de compensatoria se encarguen del máximo número de alumnos inmigrantes. La situación de la clase depende del profesorado y de cómo lleve su asignatura.

TABLA II  
(continuación)

CENTROS CATEGORÍAS	INNOVACIÓN	NO INNOVACIÓN
PROFESORADO	A la hora de sacar a los chavales adelante, la mayoría de los profesores, está por ello. Aprenden muchas cosas de sus compañeros.	El tiempo que se emplea en atender va en detrimento del resto de alumnos.
Nº PROFESORES EN UN AULA	En ocasiones se trabaja con dos profesores en una misma clase.	
FORMACIÓN PROFESORADO	Hay diferencia entre el maestro (de primaria) y el profesor (de la ESO). Los primeros tienen más vocación y mejor formación.	<i>No hay, para nada. En ocasiones no se hacen adaptaciones porque no tienen ninguna idea. No se necesita tanto una formación teórica, sino práctica.</i>
TIEMPO DE COORDINACIÓN	Es muy importante sobre todo cuando trabajan varios profesores en una misma aula.	<i>Existe una descoordinación total porque en algunos centros no se cree en la atención a la diversidad.</i>
RECURSOS	<i>A veces los recursos no son tan importantes como la imaginación, la organización del centro y las ganas de ponerse a ello. Es importante tener previstos los recursos.</i>	<i>Existen muchos recursos, pero no todos los conocen. No siempre se hace un buen uso de ellos. Los programas como la compensatoria suelen convertirse en cajones de sastre</i>
CONTENIDOS/ CONTENIDOS MÍNIMOS	De alguna manera tratan de prescindir más de los contenidos y ayudarles en los procedimientos para que puedan acceder a la información.	
METODOLOGÍA	Es importante que se replantee la metodología de los centros. Frecuentemente se centra en proyectos. En casi todas las materias y aulas hay desdobles y se utiliza el aprendizaje cooperativo. Realizan muchas actividades de tipo manipulativo. Utilizan técnicas de desarrollo emocional y preparación al fracaso y la frustración.	Una parte del profesorado intenta salir del aprendizaje meramente teórico para alcanzar el manipulativo y de experiencias pero el resto no está totalmente de acuerdo.
EVALUACIÓN	Habitualmente se hace evaluación diagnóstica. <i>La evaluación (ni las pruebas) no es la misma para todos los alumnos.</i>	Se debería valorar el progreso del alumno, el nivel de satisfacción, sus valores, sus capacidades, en vez de los contenidos...
REPETICIÓN	<i>La repetición no sirve para que el alumnado mejore, sino para que empeore.</i> Por tanto realizan grupos especiales con atención individualizada de alumnos repetidores. Así observan mejores resultados.	El profesorado de Bachillerato afirma que si el alumno tiene que suspender que lo haga.

pensatoria, desdobles, aulas de enlace, aulas de apoyo y refuerzos. Y los menos, las estrategias didácticas diferenciadas. Sin embargo, la forma de llevarlas a la práctica difiere en función del tipo de centro. Los *no innovadores* realizan una práctica literal de la legislación, derivando a los estudiantes hacia el grupo o itinerario correspondiente según el diagnóstico psicopedagógico recibido. Por el contrario, los *innovadores* utilizan esas mismas vías pero para atender a todo el alumnado del centro, sea o no de origen cultural diferente o reciba o no etiqueta de alumnado con una tipología específica.

Por otro lado, la actitud del profesorado innovador es de permanente búsqueda de respuestas educativas que atiendan a la particularidad de cada estudiante, en el deseo de que todos/as desarrollen al máximo sus potencialidades. En el discurso de los centros *innovadores* destacan palabras como “prueba”, “intento”, “aprendizaje”. Es una actitud abierta a la novedad pero también una actitud de modestia de quien está dispuesto a aprender sin temor a equivocarse. El error se considera una forma de aprendizaje, no un fracaso.

Los centros de *innovación* dan prioridad al cumplimiento de objetivos mínimos para todo el grupo. Las adaptaciones curriculares se realizan por encima, más que por abajo. Esto facilita que el grupo pueda participar en actividades conjuntas sin que nadie se sienta excluido. El profesorado adopta una actitud de mayor autonomía frente al cumplimiento de objetivos y la transmisión de contenidos. Su actuación docente no es así tan pegada al programa sino más atenta a favorecer las capacidades diversas del alumnado. Con este objetivo, y en el deseo de que todos alcancen esos mínimos y desarrollen sus propias capacidades, se ofrecen actividades diversas. También las formas de evaluación son diversas en respuesta a los distintos estilos de aprendizaje del alumno/a.

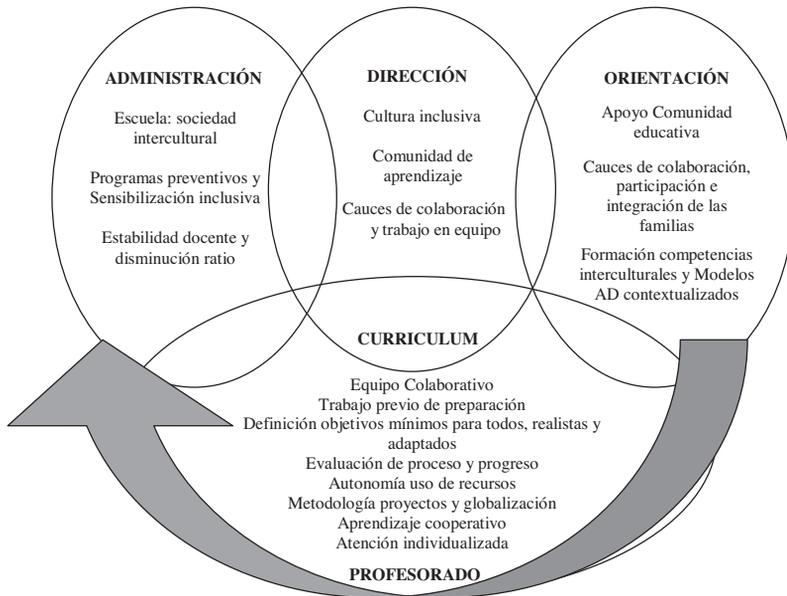
La metodología ocupa un lugar destacado en la innovación, por encima de los contenidos. Destaca el uso del aprendizaje cooperativo, la metodología por proyectos y el trabajo por ámbitos de aprendizaje. Se pone así el acento en los procesos y los contenidos rompen la estructura por asignaturas, se globalizan y agrupan en grandes ámbitos.

Finalmente, los centros *innovadores* son conscientes de que la tarea que realizan no sería posible sin la colaboración de todos. Hay una alta valoración del equipo educativo. Y esta valoración se percibe tanto a nivel profesional como a nivel humano y personal. Por ello, además de la formación externa que puedan recibir, la actitud es la de compartir experiencias y aprender los unos de los otros, en equipo, centrándose en el uso de estrategias adecuadas a las necesidades de aprendizaje.

Si tenemos en cuenta las características que generan un currículo intercultural, según Aguado (2005), los centros innovadores se caracterizan por ello: disponen de un personal formado que contrarresta actitudes de discriminación, transforman el medio educativo, promueven valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia, utilizan aprendizaje cooperativo y experiencial y maximizan los recursos disponibles en el centro. Pero, además, si tenemos en cuenta los criterios de Booth y Ainscow (2000) y García García (2005), estos centros innovadores, además crean una comunidad inclusiva eliminando las prácticas escolares excluyentes; desarrollando actuaciones de atención a la diversidad para todos los miembros de su comunidad, destinadas a facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes, en función de sus necesidades de aprendizaje, sean o no inmigrantes; y, trabajando en equipos docentes, el profesorado asume un papel de mediador entre los objetivos educativos y los/as estudiantes para que las estrategias inclusivas faciliten la integración de todos los alumnos/as y su éxito académico.

La figura 1 pretende resumir las características de una comunidad intercultural inclusiva, recogiendo los rasgos puestos de manifiesto en los resultados del trabajo realizado. La familia y los estudiantes no se representan porque son el foco de atención educativa.

FIGURA 1  
*Características educativas de una Comunidad Intercultural Inclusiva (elaboración propia)*



### Conclusión: propuestas que favorecen la inclusión y equidad educativa en los centros de secundaria con alta tasa de diversidad

En los centros de secundaria con una alta tasa de inmigrantes en sus aulas se pueden observar diferencias cualitativas entre aquellos que llevan a cabo prácticas innovadoras, de carácter inclusivo, y el resto de centros.

Estas buenas prácticas nos permiten sistematizar algunas propuestas que pudieran dirigir las acciones que facilitan la creación de comunidades interculturales en la escuela. Estas propuestas tienen como base la teoría inclusiva y se apoyan en la evidencia empírica (prácticas educativas llevadas a cabo por los centros innovadores) que tienen, independientemente de otros resultados a comprobar en posteriores investigaciones, una mayor percepción de eficacia (el 90% de la muestra se gradúan en secundaria) y un mayor grado de satisfacción por parte del profesorado, como verificamos en esta investigación.

Tal como recoge la teoría (Booth y Ainscow, 2000; Wang, 1995) y los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que: 1) es el propio centro en su conjunto el núcleo y generador del cambio y 2) es fundamental la coherencia del modelo entre todos los implicados para que los cambios sean suficientemente consistentes y duraderos. Los agentes educativos, tanto externos como internos del centro, deben ir en la misma dirección, facilitando la creación de comunidades interculturales en los centros con una meta común: desarrollar la inclusión y la equidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Es decir, la responsabilidad de que funcione eficaz e inclusivamente la atención a la diversidad no sólo depende de los profesores, si no que es de toda la comunidad educativa, empe-

zando por la administración y terminando por los propios estudiantes, la que debe modificar su actitud y sus planteamientos; por esta razón las propuestas deben dirigirse a todos los niveles implicados en la atención a la diversidad en los centros educativos de secundaria: la administración, la dirección, la orientación, la docencia, las ampas y el alumnado. Las propuestas que se detallan a continuación intentan facilitar que cada nivel, asumiendo su responsabilidad, trabaje, conjuntamente, para el desarrollo de centros que favorezcan una comunidad intercultural inclusiva.

### *Propuestas para las ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS*

La administración escolar debe concebir la *escuela como sociedad intercultural y abierta*, con suficiente preparación para ser autónoma en sus decisiones. Si bien es importante potenciar y respetar la autonomía de cada centro, la administración puede cumplir un rol importante ofreciendo un marco de actuación y recursos más racionales. Su papel, principalmente, es crear una conciencia social que defienda la diversidad y valore las comunidades educativas interculturales, a la vez que cree estructuras flexibles que apoyen acciones educativas diversas, adaptadas a las situaciones reales de cada centro educativo. Ello supone:

1) *Iniciar campañas de sensibilización inclusiva*, tratando de que el profesorado enfrente la interculturalidad de los centros en términos de “reto educativo”.

2) Establecer *programas de prevención* que favorezcan la comunicación y la relación y *programas de apoyo*, ampliándolos para los alumnos autóctonos que lo necesitan.

3) *Repartir equitativamente el alumnado inmigrante* entre todos los centros públicos y concertados para potenciar las comunidades multiculturales de todos los centros.

4) *Disminuir la ratio de las aulas*. Lo ideal sería de 20 alumnos/as por profesor/a o incluir otro/a profesor/a en el aula.

5) *Incrementar la formación* centrada en la atención inclusiva a la diversidad cultural de: la inspección, los equipos directivos y el profesorado.

6) *Racionalizar los recursos*:

a) Aumentar el *cuerpo de maestros*, según reconocen los centros innovadores sirven de apoyo a una mejor actuación educativa hacia la diversidad.

b) Establecer un *sistema de valoración* de los recursos en comunicación directa con los centros y sus necesidades.

c) Favorecer la *permanencia* de los profesores en los centros, priorizando a aquellos que hayan formado equipos cooperativos para atender la diversidad.

d) Establecer un *orientador por centro* para favorecer que las adaptaciones sean adecuadas a la realidad.

7) *Valorar las buenas prácticas de atención a la diversidad*, apoyando proyectos de innovación, dándolas a conocer y premiando su labor.

### *Propuestas para el CENTRO/DIRECCIÓN*

En la misma línea conceptual de la Administración, en los centros se debe *crear una cultura inclusiva en el centro*. Es tarea de la dirección hacer consciente y evidente que la escuela es una realidad multicultural y afrontarlo buscando nuevas formas de respuesta educativa adecuada a la diversidad. Debe defender que la diversidad no es, principalmente, de los/las alumnos/as sino de la intervención educativa, para que sea la comunidad educativa la que asuma la responsabilidad y se enfrente a ello. La dirección debe apoyar los cambios de organización y

metodología educativa pensada para la diversidad de todos los estudiantes. Para ello debe:

1) *Favorecer los cauces de colaboración y el trabajo en equipo* por ciclo, incorporando un espacio y un tiempo para reuniones semanales, sin alumnos, de planificación y discusión.

2) *Flexibilizar espacios y horarios* que permita una organización de contenidos interdisciplinares, agrupaciones flexibles, atención individualizada, etcétera.

3) Integrar al profesorado y alumnado en la elaboración de *pautas de convivencia consensuadas* y dotar de funciones de mediación a equipos docentes-discentes para prevenir y resolver posibles conflictos. La participación de todos y todas es fundamental para crear un sentimiento de pertenencia.

4) *Crear un Comité de Acogida* y seleccionar *tutores de acogida* entre padres/madres y alumnos/as que acompañen la integración de las diversas familias y alumnos/as.

5) Diseñar un **currículo**, participativo, centrado en la diversidad que:

a) Resalte la importancia del *trabajo previo de preparación* y el diseño de materiales variados.

b) Gire en torno al cumplimiento de *objetivos mínimos, realistas y adaptados al grupo*, pensados para que los puedan superar todos/as los alumnos/as. Las adaptaciones curriculares se deben realizar por encima del nivel básico.

c) Programe mediante *unidades de aprendizaje* de diferentes niveles de dificultad y profundización, evitando asignarlas a cursos.

d) *Flexibilice y varíe* los contenidos, las actividades, el tiempo, la metodología, los procedimientos de evaluación... en función de las necesidades de cada estudiante y pensado para que el mayor número de alumnos/as consigan los objetivos de etapa.

e) *Evalúe* conocimientos, pero también *capacidades, satisfacción y progreso personal*, especificando claramente los *criterios* de evaluación.

6) *Utilizar eficiente e inclusivamente los recursos:*

a) Favorecer la *autonomía en la selección y gestión* de los recursos según las necesidades del centro.

b) Emplear los recursos organizativos que facilita la Administración (doble, diversificación, apoyo, refuerzo...) *en función de las necesidades de todos los/las alumnos/as* del centro, de forma flexible, sin crear subdivisiones estancas ni perfiles fijos.

c) *No emplear nunca los recursos para discriminar*. Es más aconsejable atender a pequeños grupos (entre 5-8 alumnos/as) para reforzar su aprendizaje y, en la medida de lo posible, incorporando un profesor/a de apoyo en el aula en lugar de separar a los/as alumnos/as.

### *Propuestas para el DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN*

El departamento de orientación debe ser el co-responsable de canalizar y hacer viable la inclusividad del centro, coordinando el cambio de actitudes de la comunidad y gestionando la formación y las actuaciones educativas inclusivas. Por ello, es importante que, desde el departamento, se diseñen y se apoye el desarrollo de programas/acciones de desarrollo de actitudes inclusivas, ayudando a toda la comunidad educativa en la formación de *competencias interculturales, resolución de conflictos y modelos de atención a la diversidad*. Debe funcionar como *centro de recursos* para facilitar la adaptación inclusiva de toda la comunidad. En concreto:

1) Atender las necesidades y promover la *colaboración* con la comunidad educativa de su centro.

2) Elaborar (junto con los profesores de área) *pruebas de nivel curricular del centro* para valorar el punto de partida de todos y cada alumno/a que se integra al centro, atendiendo no sólo las necesidades sino también las aptitudes de cada uno. Esto permitirá que las programaciones y planificación de la actividad docente se realicen de acuerdo al nivel real del alumnado y las adaptaciones curriculares favorezcan en todo momento la permanencia en el aula común.

3) Definir con precisión los *perfiles de los/as alumnos/as*, principalmente, para adecuar diferentes tipos de métodos, estrategias o formas de evaluación, asumiendo la responsabilidad del seguimiento y evaluación de los/las estudiantes y cambios adoptados.

4) Revisar y clarificar los *criterios de evaluación y promoción*.

5) Realizar el *seguimiento individualizado* de los estudiantes en cuanto a proceso de adaptación y aprendizaje.

#### *Propuestas para el AULA-Equipo Docente*

Los equipos docentes serán los responsables de transformar el medio educativo y crear un *clima de aula inclusivo* donde se respeten, acepten y valoren las diferencias, se participe de un lenguaje y valores interculturales positivos, y se implemente un *currículum intercultural inclusivo*. En concreto:

1) Fomentar el debate en clase para transmitir que *el diálogo* es la forma de entendimiento y la confrontación de puntos de vista diferentes.

2) Trabajar en *equipo cooperativo* por área de conocimiento:

a) *Consensuar objetivos básicos*, aquellos que todos los alumnos pueden y deben superar.

b) Ofrecer una *gama variada de actividades* para cada objetivo y contenido de forma que sean estimulantes para el alumnado con aptitudes diversas y todos tengan ocasión de aprender. Y *ampliar la optatividad* en función de los intereses de los/as estudiantes.

c) *Romper la estructura* por materias y grupos, modificando el número de alumnos por profesor según necesidades de aprendizaje.

d) Utilizar *agrupamiento heterogéneo y multinivel*, potenciando el aprendizaje cooperativo.

e) *Evaluar el cumplimiento de objetivos* para poner las medidas compensatorias o de profundización en el momento que se inicie o detecte la situación.

f) Elaborar procedimientos de evaluación que permitan a cada estudiante la posibilidad de *autocontrolar* su logro, como una forma de mejorar la implicación y responsabilidad en su aprendizaje.

#### *Propuestas para las ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES*

Madres y padres, como parte de la comunidad educativa, deben compartir valores y participar de un planteamiento inclusivo. Son importantes mediadores interculturales, por ello se debe:

1) *Estimular* a las familias de otros grupos culturales a *la participación*, creando espacios o medios para que su voz sea oída. *Incluir* representantes de las familias de diversidad cultural en las AMPAS.

2) Aumentar los *cauces de colaboración* con las familias, teniendo en cuenta su situación laboral.

3) *Organizar jornadas* donde las diferentes culturas presentes en el centro (incluidos los diferentes pueblos de España) presenten al resto de la Comunidad sus propias particularidades.

4) Crear *puntos de encuentro* para fomentar la relación *entre los padres de los alumnos/as extranjeros*.

### Propuestas para el ALUMNADO

El alumnado, tradicionalmente, es el objeto de atención educativa; sin embargo, en una comunidad intercultural, debe participar en los valores y acciones de atención a la diversidad inclusiva, lo que supone:

- 1) Asimilar *actitudes inclusivas y competencias interculturales*.
- 2) Reconocer las potencialidades y dificultades de cada compañero/a, sea o no inmigrante, y la necesidad de aceptar una *atención individualizada* según sus necesidades.
- 3) Darse cuenta de la *situación emocional* de los nuevos estudiantes, generada por el momento de transición sufrido, y ayudar a superarlo.
- 4) Establecer la figura del *alumno/a-mediador/a cultural* que intentará contribuir al conocimiento y comprensión intercultural.

En conclusión, atender la diversidad en un marco intercultural inclusivo supone algo más que incorporar a la escuela las vías preferentes o alternativas que la administración educativa pone en manos de los centros. Supone que cada centro educativo sea consciente de su situación particular, realice un análisis real de las necesidades de su centro y de los recursos útiles que puede incorporar y se implique, cooperativamente, en la elaboración del proyecto que mejor responda a su realidad multicultural. Supone innovar para mejorar cada situación educativa particular. Supone, tal como proponen Booth y Ainscow (2000), minimizar las barreras y maximizar los recursos que apoyen los procesos de aprendizaje y de participación de todos los estudiantes.

### Notas

<sup>1</sup> Proyecto *Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en los centros de secundaria de la Comunidad de Madrid y Propuestas de Mejora*. Financiación Gr69/06-B UCM-CAM. Grupo 940424 UCM Pedagogía Adaptativa.

### Referencias

- AGUADO, T. (2005). Educación Intercultural. La ilusión necesaria. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 151-172). Madrid: Pearson.
- ÁLVAREZ, V., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, E., GIL, J., LÓPEZ, I., ROMERO, S., PADILLA, M. T., GARCÍA, J. & CORREA, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 225-245.
- BIENCINTO, CH., GONZÁLEZ, C., GARCÍA, M., SÁNCHEZ, P. & MADRID, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15, 1.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education). (Trad. cast.: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002).
- CALLEJO J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CARDONA, M. C. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 240-266). Madrid: Pearson Educación.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2005). Educación Adaptativa y Escuela Inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (3-31) Madrid: Pearson Educación.
- GARCÍA GARCÍA, M., ASENSIO, I., BIENCINTO, CH., GARCÍA CORONA, D., GARCÍA NIETO, N., MAFOKOZI, J. & RAMOS, J. (2005-06). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: ¿qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid? *Contextos educativos*, 8-9, 15-32.
- GARCÍA GARCÍA, M., GARCÍA CORONA, D., BIENCINTO, CH. & GONZÁLEZ, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía (BRASIL)*, 26 (79), 108-123.
- GOENECHEA, C. (2005). Estudio empírico de la situación educativa del alumnado extranjero en Galicia. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 187-203.
- INE (2008). *Datos provisionales del Padrón. Enero 2008*. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/&file=inebase> (consulta: julio 2009).
- JIMÉNEZ TRENS, M. A. (2003). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Madrid: UCM. Tesis doctoral, documento inédito.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal del derecho de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESI, A. & DÍAZ, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. *Cuadernos de la Fundación SM*, 5, 1-107.

- MEC (2009). *Estadísticas de la educación. Datos y cifras. Curso 2007-08. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. V. Alumnado extranjero*. [http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result\\_det/2007/Extranjeros.pdf](http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/Extranjeros.pdf) (consulta: julio 2009).
- SANDOVAL, M., LOPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURAN, D., GINÉ, C. & ECHEITA, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.