

# Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva<sup>1</sup>

## Effective Measures in Attention to Cultural Diversity from an Inclusive Perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-358-078

Mercedes García García  
Diana García Corona  
Chantal Biencinto López  
Inmaculada Asensio Muñoz

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento MIDE. Madrid, España.*

### Resumen

Las altas tasas de inmigración en los centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid han creado un nuevo escenario educativo que se describe y trata de forma diferente en función del grado de inclusividad de la cultura escolar. El objetivo de este artículo es dar a conocer acciones educativas que parecen responder eficientemente a la diversidad cultural de los centros de Secundaria que acogen un porcentaje de inmigración superior al 20%, según la percepción de los principales agentes educativos. Se utiliza metodología cualitativa basada en grupos de discusión. Se analizan cinco grupos de profesores, orientadores y jefes de estudio de 19 centros de Madrid, que se distinguen porque pertenecen a centros administrativos o inclusivos. El centro *administrativo* se define como aquel que aplica la normativa de atención a la diversidad planteada por la Administración educativa de forma literal. El centro *inclusivo* es aquel que realiza cambios planificados por él mismo para resolver problemáticas específicas e intentar mejorar los resultados educativos evitando

---

<sup>(1)</sup> Proyecto *Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices del alumnado inmigrante en los centros de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid y propuestas de mejora*. Financiación: 940424 UCM Pedagogía Adaptativa.

las prácticas de exclusión. Los resultados ponen de manifiesto que los modos de hacer tradicionales no parecen servir en aulas multiculturales con tasas de inmigración altas. Los participantes de los diferentes tipos de centros coinciden en describir la realidad multicultural de nuestras aulas como algo complejo, pero hay discrepancias en la percepción de tal circunstancia como un problema. Finalmente, parece que la mejora escolar en estos nuevos escenarios pasa por una respuesta inclusiva de toda la comunidad escolar –acompañada de optimismo e implicación, búsqueda constante de soluciones a problemas específicos, trabajo cooperativo previo en la planificación de actividades y contenidos variados en torno a los objetivos que todos deben alcanzar–, un cambio de metodología, un uso de recursos más racional y una formación pedagógica del equipo educativo.

*Palabras clave:* Educación Secundaria Obligatoria, alumnado inmigrante, educación intercultural, prácticas inclusivas, atención a la diversidad, metodología cualitativa.

### **Abstract**

High immigration rates in public secondary schools in the Autonomous Community of Madrid have created a new educational scenario which is both described differently and treated differently depending on the inclusiveness of each school's culture. The goal of this article is to report on a number of educational actions which seem to respond efficiently to the cultural diversity of those secondary schools with immigration rates above 20%, as perceived by the main education providers (schoolteachers, counsellors and headmasters). A qualitative methodology based on discussion groups is used. Five groups of headmasters, counsellors and schoolteachers from 19 schools in Madrid are analyzed. The subjects are differentiated as belonging to either administrative or inclusive schools, where "administrative schools" are defined as those that apply the education authority's rules on treatment of diversity in a strictly literal sense, and "inclusive schools" are those that make changes planned by the school itself in order to address specific problems, focusing on improving student performance and avoiding exclusive practices. Results show how traditional methods do not seem to work in multicultural classrooms with high immigration rates. The participants from the different types of schools coincide in their description of the multicultural situation in our classrooms as something that creates complexity, but they differ on perceiving such situations as a problem. Everything seems to indicate that school improvement in these new scenarios demands an inclusive response by the school community as a whole, combined with optimism and engagement, a constant search for solutions to specific problems, cooperative preparatory work in the planning of activities and a range of content arrayed around certain objectives that everybody should reach, a methodological change, a more rational use of resources and pedagogical training for the educational team.

*Key words:* compulsory secondary school, immigrant students, intercultural education, inclusive practices, attention to diversity, qualitative methodology.

## Introducción

Lograr una educación de calidad para todos es el principal objetivo de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006, que recoge, de acuerdo con el principio de equidad, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado; por lo tanto, el sistema educativo tiene la obligación de dar respuesta a las diferencias personales, ya provengan de distintas posibilidades, capacidades o intereses, o de situaciones individuales y sociales diversas.

Más de una década después del reconocimiento legal del principio de atención a la diversidad (LOGSE, 1990), esta sigue siendo algo deseable pero todavía limitado. El profesorado reconoce su necesidad pero también la dificultad de implementarla y la falta de condiciones que la faciliten (Álvarez Rojo et ál., 2002; Jiménez Trens, 2003; Cardona, 2005). Es cierto que existen acciones respaldadas por la Administración, pero se desarrollan de diferente manera y producen resultados diversos en cada centro educativo; es decir, la forma que tiene el centro de llevar a la práctica dichas acciones hace que tanto la convivencia en sí misma como la satisfacción de la comunidad educativa con los resultados conseguidos por los estudiantes sean distintas.

En la Comunidad de Madrid hay centros cuyas acciones y proyectos educativos dan una respuesta diferente a la cada vez mayor heterogeneidad presente en la escuela y en las aulas. Y parece que las medidas de atención a la diversidad en los centros de Secundaria se dirigen, principalmente, a: alumnos con necesidades educativas especiales; alumnado con problemática escolar vinculada al bajo rendimiento; alumnos con desfase curricular y desmotivación hacia lo escolar; y alumnado extranjero, especialmente de carácter inmigrante (García et ál., 2005-06). Es precisamente en este último grupo de estudiantes en el que se centran nuestros proyectos como grupo de investigación.

Las cifras revelan el progresivo aumento de extranjeros en España (en la última década, se ha pasado de 499.000 extranjeros a 1.448.671) y, especialmente, en la Comunidad de Madrid (lugar de residencia preferido por los extranjeros -20,65%- tras Cataluña, 24,88%). Desde hace varios años, en el diagnóstico realizado en la Comunidad Autónoma de Madrid (Plan Regional de Compensación Educativa de la CAM, noviembre 2000) quedan patentes las dificultades de los hijos 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 del alumnado, así como otros problemas relacionados, a saber: la falta de interés y de motivación por el trabajo escolar, la visión negativa de la escuela, una autopercepción de incompetencia, los conflictos de integración en el grupo-clase y las conductas

disruptivas, el absentismo y frecuentemente el abandono prematuro de la escolarización, la falta de percepción de la utilidad de la educación para el futuro, un desfase curricular pronunciado, dificultades de comunicación, problemas socioafectivos; etc. (Gil Escudero, García Corona et ál., 1995; García Fernández, 2002; García et ál., 2005-06; Colectivo IOE, 2007; García Guerra, 2007; Martín Rojo y Mijares, 2007; Huguet y Navarro, 2005). Por otro lado, en los últimos años se percibe un incremento de los conflictos en las aulas y de la violencia escolar en los centros educativos en zonas donde el factor inmigración es alto.

En el estudio de Marchesi y Díaz (2007) se evidencia que el 75,4% de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que haya alumnos inmigrantes en su clase; solo el 2,8% está en desacuerdo y un 21,8% se muestra indiferente. Pero también es importante resaltar que el 73,2% de los profesores de Primaria y Secundaria piensa que la educación ha empeorado en los últimos años. Muchos lo atribuyen a la falta de formación que tienen los profesores para enfrentarse a un alumnado muy diverso. Sin embargo, cuando se han llevado a cabo experiencias formativas de atención a la diversidad con grupos de profesores basadas en las necesidades de sus alumnos aumenta la satisfacción y la competencia percibida por los docentes (Arteaga, 2006).

En los últimos años, la educación inclusiva ha ido calando paulatinamente en las prácticas docentes y cada vez es más frecuente observar centros que desarrollan sus prácticas bajo los principios de inclusividad.

La educación inclusiva se refiere a las condiciones educativas que conducen a que determinados centros sean «más eficaces» en dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos. Se define como un proceso por el que se aumenta la participación de todos, se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes y se eliminan las prácticas escolares excluyentes (Booth et ál., 1998; Parrilla, 2002). Es decir, la educación inclusiva implica entender la diversidad desde una posición positiva, como un punto de partida para los planteamientos curriculares diseñados con el fin de adaptarse a las necesidades y facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes.

El *Index for Inclusion* asocia el concepto de diversidad al de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2000 en Sandoval et ál., 2002) y evita que se centre exclusivamente en las necesidades educativas específicas del estudiante, asociadas a dificultades de aprendizaje y discapacidad. Resalta las dificultades que el alumnado encuentra al interactuar con sus contextos e intenta que las diferentes *comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado* (Sandoval et ál., 2002).

Cuando se habla de eficacia y mejora escolar desde una perspectiva inclusiva, se considera que el centro educativo en su conjunto es el núcleo del cambio y que este

debe implicar a toda la comunidad educativa (Verdugo, 2009). Se debe basar en un trabajo interprofesional cooperativo, con personal implicado en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias que, adaptadas a las necesidades de los estudiantes, les faciliten el logro de los objetivos planificados. Por una parte, es el equipo de orientación el que debe velar por el respeto de los principios de inclusividad, la flexibilización de las estructuras organizativas del centro y el apoyo del claustro, la Administración y las familias para que, de esta manera, se eviten las barreras que impiden que cualquier estudiante acceda al aprendizaje.

Por otra parte, el profesorado es el mediador entre los objetivos educativos y los estudiantes, por lo que su papel es clave para que las estrategias inclusivas faciliten la integración de todos los alumnos y su éxito académico.

En la fase anterior de este trabajo (García et ál., 2005-06), en los centros con un alto índice de alumnado extranjero en sus aulas (mayor del 50%), detectamos diferencias de actitud y actuación entre aquellos que llevaban a cabo proyectos con prácticas *inclusivas* de atención a la diversidad y los que llevaban a la práctica las acciones planteadas por la Administración escolar (centros *normativos* o *administrativos*). Los primeros se reconocen porque hay una percepción generalizada en el entorno educativo de que «funcionan de otra manera». Los centros *inclusivos* diseñan soluciones novedosas centradas en producir cambios significativos y duraderos en la organización, en la enseñanza o en las interacciones personales para adecuarse a las nuevas demandas de la realidad escolar; en ellos se observan mejores resultados en la adquisición de aprendizajes funcionales y habilidades sociales. El propio centro planifica los cambios para resolver problemas específicos generados por el número de alumnos inmigrantes, evitando prácticas de exclusión; dichos cambios se refieren, principalmente a tres ámbitos: a) respuestas eficaces y cooperativas a los problemas existentes en el centro; b) mejora de los procesos y resultados educativos de todos los estudiantes; y c) mayor participación e implicación del alumnado, la familia y el entorno en el hecho educativo (García, 2002, 2005).

En esta nueva fase, la investigación parte del supuesto de que los resultados de los estudiantes pueden variar en función del grado de inclusividad que manifiesten los agentes educativos del centro de referencia. El objetivo final de este artículo es dar a conocer la problemática de los centros de Secundaria con una alta tasa de inmigración desde la perspectiva de los agentes educativos implicados más directamente; esto se toma como punto de partida para llegar a identificar procedimientos útiles y eficientes de atención a la diversidad, que van más allá de la aplicación de la normativa planteada por las administraciones educativas, a través de un estudio exploratorio realizado en la Comunidad de Madrid.

## Objetivos

Dos son los objetivos de este artículo: 1) describir los nuevos escenarios de convivencia generados en los centros de ESO desde la perspectiva de sus planificadores y docentes; 2) analizar la respuesta diferencial que dan los centros inclusivos respecto a los administrativos con el fin de identificar procedimientos útiles para los centros de Secundaria con altas tasas de diversidad cultural.

## Metodología

Dado que el propósito del estudio es meramente exploratorio, se plantea una metodología cualitativa basada en grupos de discusión como fuente generadora de hipótesis que se deberán confirmar en estudios posteriores. Esta metodología resulta especialmente apropiada para conocer en profundidad y con mayor riqueza de matices, la opinión, la percepción y los sentimientos de los agentes educativos más implicados con la educación en centros con alumnado inmigrante. Se invita a participar voluntariamente a los responsables de planificar y llevar a la práctica las acciones educativas de atención a la diversidad en el centro educativo: profesorado (tanto de área como de apoyo a la compensatoria), orientadores y jefes de estudio de centros con una proporción de extranjeros inmigrantes por encima del 12-15% (límite arbitrario en el que se sitúa el «umbral de tolerancia» a partir del cual la integración educativa se dificulta (Fernández Enguita, Gaete y Terrén, 2008). De cada perfil se organizan dos grupos en función de la variable principal «participar o no en un centro *inclusivo* de atención a la diversidad»<sup>2</sup>. La hipótesis de partida es que tanto la percepción de la diversidad como la respuesta educativa a ella pueden ser diferentes en función de que se trabaje en un centro *inclusivo* o *administrativo*. Definimos centro *inclusivo* como aquel que realiza cambios planificados por él mismo para resolver problemas específicos generados por el número de alumnos inmigrantes de sus centros, evitando prácticas de exclusión. El centro *administrativo* es aquel que aplica la normativa de atención a la diversidad planteada por la Administración educativa para dar respuesta a los problemas que aparecen en él de forma literal.

---

<sup>2</sup> Los centros inclusivos se identificaron en una fase anterior de la investigación. La fuente primaria fueron los asesores pedagógicos o los equipos de orientación de las diferentes áreas de la Comunidad de Madrid. Mediante un entrevista dirigida al orientador, los centros se clasificaron finalmente en función de su carácter innovador (García et ál., 2005-06).

Para que la información emanada del estudio resulte adecuada a la realidad que se explora, el equipo establece los siguientes criterios en cuanto a diversos aspectos.

- *El número de grupos:* se establece según la categoría profesional (orientadores y jefes de estudio; profesorado de área y profesorado de apoyo a la compensatoria) y el tipo de centro (administrativos o inclusivos). La combinación de estas dos variables da como resultado la formación de cinco grupos.
- *El número de integrantes de cada grupo:* se intenta reunir a seis o siete participantes en cada grupo. En uno de los grupos (docentes de área de centros inclusivos), esto no es posible, pero mantenemos la información aportada por el grupo formado -de dos componentes- debido a su relevancia y a la limitación de la población predefinida para ampliar el número.
- *La composición del grupo:* se busca homogeneidad respecto a las variables del estudio (categoría profesional y tipo de centro) pero heterogeneidad en el resto de variables (sexo, edad, antigüedad, otras características del centro) para permitir una mayor riqueza en el discurso. Se cuida que los participantes no se conozcan previamente ni tengan relación directa con el moderador.
- *La duración del encuentro:* el tiempo establecido para cada reunión es de dos horas.
- *El papel del moderador:* se opta por la neutralidad, lo que se traduce en una participación mínima en la discusión del grupo. El moderador formula una pregunta inicial abierta y permite que el grupo debata libremente. Cuando la discusión declina, el moderador interviene reformulando o resumiendo el discurso previo del grupo.

La muestra incluye 19 centros y queda definida según se expone en el siguiente cuadro.

CUADRO I. Definición de la muestra

| PERFIL PROFESIONAL                   |               | ORIENTADORES-JEFES DE ESTUDIO |                | DOCENTES DE ÁREA |                | DOCENTES DE APOYO A LA COMPENSATORIA |
|--------------------------------------|---------------|-------------------------------|----------------|------------------|----------------|--------------------------------------|
|                                      |               | Inclusivo                     | Administrativo | Inclusivo        | Administrativo |                                      |
| Tipo de centro                       |               | Inclusivo                     | Administrativo | Inclusivo        | Administrativo |                                      |
| Grupo                                |               | 1                             | 2              | 3                | 4              | 5                                    |
| CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES | Sexo          | 2 m.<br>3 v.                  | 3 m.<br>4 v.   | 2 m.             | 2 m.<br>2 v.   | 7 m.<br>1 v.                         |
|                                      | Antigüedad    | 6-25 años                     | 4-34 años      | 7-20 años        | 13-26 años     | 2-26 años                            |
| CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS       | Tamaño        | 700-1.200                     | 700-3.800      | 800-1.000        | 280-720        | 300-900                              |
|                                      | % inmigración | 20-52%                        | 20-70%         | 20-50%           | 25-50%         | 20-40%                               |

Las sesiones se realizan en diferentes tardes entre el 13 de mayo y el 6 de junio de 2007 en un seminario de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, coordinadas por un miembro del equipo. Se graban y posteriormente se transcriben para analizar su contenido.

El guion de los grupos de discusión es el mismo para todos ya que se busca verificar las diferencias (percepciones y actuaciones) respecto a la misma realidad. Se opta por formular unas preguntas iniciales abiertas, de carácter general, que actúan como motivadoras del diálogo, de acuerdo con las indicaciones de Lederman (1990) e Ibáñez (2000):

Queremos saber si la realidad que vivís en los centros se ha modificado con la llegada del alumnado inmigrante, si es así, de qué forma. Nos gustaría que nos describierais cómo son estos cambios y también cómo os enfrentáis a ellos, qué sentís, qué recursos didácticos o pedagógicos o de otro tipo os son útiles.

El equipo tiene preparadas otras preguntas más concretas por si el diálogo decae, pero no son necesarias. El moderador solo actúa para reformular, sintetizar o reconducir la discusión.

El discurso de grupo se trabaja mediante la interpretación y el análisis (Ibáñez, 2000). Se analizan exclusivamente las categorías relevantes, tanto por la frecuencia de aparición como por el apoyo del grupo. Aquellas que solo se formulan por una persona o que no encuentran apoyo grupal no se consideran como categoría.

## Resultados

Para abarcar los objetivos planteados, estructuramos el análisis de contenido describiendo: 1) el contexto de atención a la diversidad en todos los centros; 2) las diferentes respuestas dadas por los centros inclusivos y administrativos; y 3) la percepción y actuación diferencial de los centros inclusivos.

Dadas las múltiples dimensiones implicadas, se organiza el análisis de los discursos estableciendo agrupaciones temáticas en diferentes núcleos o categorías: sentimientos, organización, recursos (organizativos, didácticos, metodológicos), interacciones y problemas emergentes. Estas categorías son definidas a posteriori, a partir del análisis



del discurso. En el resumen de los contenidos hacemos referencia a intervenciones literales<sup>3</sup>, con un fin ilustrativo.

## Descripción del contexto: los nuevos escenarios escolares a partir de la llegada de la inmigración

### El desconcierto

El incremento de inmigrantes escolarizados y la diversidad cultural de su procedencia ha sido tal que el profesorado percibe que no tiene tiempo suficiente para adaptarse a estos cambios. La sensación que predomina en un primer momento en su discurso es la de *desconcierto*. Este desconcierto puede tener en algunos casos visos de rechazo, pero en la mayoría significa simplemente impotencia, estupor, que pasa por preguntarse: ¿estamos preparados?; ¿cómo afecta esto al sistema educativo, a sus fines y medios?; ¿lo estamos haciendo bien?; ¿cómo podríamos hacerlo mejor?

El porcentaje numérico que representan los inmigrantes en el centro se convierte en un factor decisivo a la hora de representar esta realidad, de modo que también hay manifestaciones de desconcierto o rechazo ante un número «excesivo» de inmigrantes, especialmente cuando se asocia con el abandono del alumnado español y con un bajo nivel académico: algunos centros se están convirtiendo en guetos, bien de inmigración, bien de marginalidad.

Entonces en los centros en los que van aumentando poco a poco los inmigrantes, lo que está ocurriendo es que los españoles se están marchando y cuando se llega a un porcentaje superior, no sé, a un 30% [...] son colegios o institutos que quedan públicamente tachados (grupo 5).

Como hay más inmigrantes, el número de alumnos españoles que viene al centro pues no es la flor y nata (grupo 2).

---

<sup>3)</sup> La transcripción de partes del discurso se hace en párrafos aparte y, para mantener el anonimato, solo se hace referencia al grupo. Algunas intervenciones muy extensas se han tenido que reducir por limitaciones en la extensión del artículo.

## Factores que afectan al grado de integración

La llegada del inmigrante en la etapa secundaria añade al problema de la adaptación a un nuevo medio y a un nuevo sistema educativo los cambios propios de la adolescencia, que ya de por sí constituye un momento crítico. A los problemas propios de la edad algunos de estos adolescentes añaden el hecho de estar en España por decisión familiar, pero en *contra de su voluntad*, lo que puede convertirse en moneda de presión de los hijos hacia sus padres.

La mayoría no quiere estar aquí, la mayoría han venido con 15 o 16 años, tienen allí sus novias, novios y sus coleguitas, entonces aquí no pintan nada, y se quieren ir a su país (grupo 5).

Algunos *problemas de convivencia* surgen por la existencia de grupos organizados fuera del centro (bandas), que agrupan adolescentes de una misma nacionalidad y que tienen un carácter de afirmación de la propia identidad. En estas ocasiones, la propia afirmación conlleva un carácter violento respecto a otros grupos, lo cual constituye un síntoma de inadaptación que dificulta la integración del adolescente en el centro. En estos casos, ha resultado eficaz el uso de mediadores para resolver los problemas.

... sí, tuvimos dentro alumnos que estaban metidos en bandas fuera y traían los problemas que tenían en las bandas al colegio, si eran trapicheos, trapicheos, si eran robos, robos y si eran agresiones, agresiones (grupo 3).

En la mayoría de los centros se es consciente de que los alumnos culturalmente diversos necesitan atención educativa específica. Sin embargo, algunos perciben que se está produciendo un fenómeno conocido como *discriminación positiva*; que consiste en dar más facilidades y apoyo al alumnado que procede de una minoría. Esta situación suscita las quejas de algunos docentes y profesionales de los centros, incluso de algunos padres autóctonos que perciben que los recursos tendrían que ofertarse al alumnado con necesidades semejantes, sean inmigrantes o no.

Los compañeros españoles se sienten discriminados porque, además, curiosamente, a veces, algunos inmigrantes se ven en situaciones económicas mucho mejores que los españoles (grupo 1).

Las ayudas tendrían que ser para los que las necesitan, no por ser inmigrantes. Porque claro, yo tengo dificultad para que me traigan un cuaderno, o les doy bolígrafos todos los días y, luego, llevan unos aparatos y una ropa que vale un montón (grupo 5).

Otro de los problemas con que se enfrenta el profesorado es la poca facilidad que tienen para contar con la *colaboración de las familias* inmigrantes. Su situación socioeconómica, la necesidad de trabajar y los horarios laborales a las que están sometidas hace que muchas veces los menores estén solos fuera del horario escolar y no cuenten con el apoyo suficiente para establecer las rutinas de estudio. En algunos casos se toman medidas para implicar a las familias y se las obliga a asistir al menos a una reunión o entrevista inicial.

Nosotros uno de los grandes retos que tenemos en el colegio es conseguir una mayor colaboración de las familias, ahora mismo tenemos muy poquita colaboración y nos damos cuenta de que nosotros podemos hacer el 50% , pero el otro 50 depende de lo que tengan en casa y también nos damos cuenta de que las familias emigrantes están menos que las españolas, hay casos y casos como todo, pero en general los chicos pasan más tiempo solos y tienen muchas responsabilidades domésticas que priorizan ante las responsabilidades académicas y entonces eso sí que es una diferencia (grupo 3).

La adaptación se ve también afectada por la *inestabilidad*, que en ocasiones impide la permanencia en un único centro y obliga al alumno a cambiar de barrio, de centro e incluso de comunidad autónoma.

La falta de estabilidad en cuanto a la permanencia en un centro, que se debe principalmente a la situación de la vivienda en Madrid. [...] muchos de estos chicos que empiezan en 1.º de la ESO en el instituto difícilmente van a acabar en el mismo instituto, es algo que es bastante habitual (grupo 4).

Las carencias en las viviendas atañen a aspectos tan básicos como la falta de las *condiciones mínimas para estudiar* o hacer los deberes.

Yo, por ejemplo, tuve una alumna excepcional... una chica brillante, ecuatoriana, de sobresaliente y que tenía que estudiar en la cama, vamos no tenía una mesa porque vivía en una casa colectiva y el espacio es muy limitado, vivía con sus padres en una habitación (grupo 4).

## Implicaciones en la organización

Muchos de los sistemas educativos de procedencia se caracterizan por una *organización más jerárquica*. En esa organización, el profesor es objeto de una mayor valoración social y la relación entre profesor y alumno se caracteriza por la distancia y el respeto. Este tipo de relación se mantiene en un principio cuando los inmigrantes acaban de llegar al sistema educativo español y eso es muy valorado por el profesorado español, aunque se pierde rápidamente. Por parte del alumnado no es fácil pasar de un sistema con mayores controles a un sistema más igualitario y de mayor libertad. La falta de controles a los que está acostumbrado puede suponer en principio una desorientación y si no se le explican adecuadamente las formas de interacción en nuestros centros, pueden acabar pensando «que todo vale».

Sí, son como más respetuosos; sí, también en sus colegios hay un respeto, una educación como muy distante. Llegan aquí, te vienen vestidos, bueno las niñas con sus escotes, de cualquier manera, te contestan, es una contradicción porque se piensan que aquí se puede hacer cualquier cosa (grupo 5).

Entre las diferencias encontradas con los sistemas educativos de procedencia destaca la que tiene que ver con el escenario escolar como *ámbito de identidad cultural*. La escuela latinoamericana, por ejemplo, se caracteriza por una serie de comportamientos ritualizados, ceremoniales, que tienen por objeto revalorizar la identidad nacional. Es importante reconocer que el escenario escolar donde tienen lugar los aprendizajes es muy diferente en estos países, donde suele haber un mayor control sobre el alumnado y un reconocimiento público de sus méritos (cuadros de honor, premios en actos escolares, etc.).

La llegada de este alumnado a un sistema educativo mucho menos jerárquico, que le demanda más autonomía y le da más libertad, pero que a la vez es más individualista, produce una desorientación que puede llevar a los alumnos a esconder esa «identidad» o a tener miedo de ser objeto de burla por parte de sus compañeros españoles.

Cuando tienes una clase tan multicultural, lo primero que se te ocurre es o «¿cómo es la escuela en tu país?» o «¿cómo ibas tú a clase antes de venir aquí?». Lo que me encontré, como voz general, fue: «No me quiero acordar de eso porque además no está bien, no está de moda y no, no, no te voy a hablar de que, por ejemplo yo me tenía que levantar para saludar al profesor o que él no me estaba tratando como te quiero tratar a ti» (grupo 4).

En un nivel más concreto, de organización del aula, uno de los problemas planteados por los participantes es el de la *agrupación por edades*, que hace que estos grupos sean excesivamente heterogéneos desde el punto de vista académico. Este es un aspecto que critican muchos profesores. Los recursos de compensación y apoyo no parecen resolver los desniveles cuando estos son muy grandes y la tendencia es a segregar por niveles (con la percepción de fracaso subjetivo que puede tener para quien es marginado del gran grupo) o condenar al abandono a quienes están más retrasados.

El sistema de nuestra escuela es por grados y esa es la manera más descomunal que se puede haber inventado en el planeta Tierra [los demás afirman con la cabeza]. En mi opinión, la mayor parte de los disparates que el sistema educativo comete con los inmigrantes que escolariza tiene que ver con ello. La LOGSE, originariamente, ha recibido a los inmigrantes y, por ejemplo (entre otros muchos asuntos), escolariza por edades, y eso es una falta de correspondencia, descomunal, con lo escolar que el chico trae. Y esto genera una diversidad académica del alumnado que ya alimenta una diversificación muy fuera de control (grupo 4).

Otro tema que afecta a la organización es que la *llegada de alumnos* se produce durante todo el curso escolar. Los alumnos que llegan iniciado el curso crean muchas disfunciones y aunque tengan un período de adaptación en las aulas de acogida o enlace, este tiempo es escaso y acaban por integrarse en los grupos sin estar preparados. La mejor integración parece estar en relación con el momento de llegada del inmigrante. En general, se adaptan mucho mejor quienes vienen desde la Primaria que quienes llegan en la ESO. También tienen una mejor adaptación quienes ingresan a principio de curso que quienes lo hacen a lo largo del mismo.

No es igual el alumno que llega de nuevas a la ESO que el alumno que ha pasado uno o dos años en Primaria y que cuando ya pasa al centro pues está más o menos socializado y puede hacer una ESO, con una cierta deficiencia, pero la puede hacer. El problema es que vengan con 14 años y que tengan que ir automáticamente a 2.º o a 3.º de la ESO (grupo 2).

Nosotros tenemos chicos inmigrantes que llegan al sistema educativo español y se escolarizan, no para intentar sacar el curso desde marzo, sino porque tienen la plaza asegurada para el curso siguiente [...]. Con lo cual es un chaval [...] sin ninguna actitud escolar (grupo 4).

Gran parte de los profesionales de la educación pone de manifiesto la *falta de comunicación entre departamentos*, tanto entre los didácticos como entre estos y el de orientación, así como una *visión individualista* de la tarea docente según la cual el profesor está solo frente a una problemática que desconoce, sin formación suficiente y sin el apoyo de un equipo.

Durante unos años me he llevado disgustos, pero ahora yo funciono por libre y punto. Yo creo que es un tema de comunicación intercentros, interprofesorado... (grupo 5).

## El profesorado

El profesorado de los centros es el que más directamente tiene que abordar la diversidad de las aulas y es sobre quien recae la responsabilidad de que los alumnos se integren, aprendan y aprueben. En algunos profesores de Secundaria se observa mucha resistencia a la hora de abordar este nuevo escenario.

La mayoría de los profesores no tienen incorporado lo que son las adaptaciones curriculares ni lo que es la incorporación del alumnado de integración, de compensatoria. Los profesores de Matemáticas, o de Lengua o de Química en su formación nunca vieron este tipo de cosas (grupo 5).

En los centros de ESO conviven antiguos *profesores de Secundaria con maestros*<sup>4</sup>. La unión de ambos cuerpos ha supuesto la confluencia de dos modos distintos de concebir e impartir la enseñanza. Este encuentro, que podría ser enriquecedor para ambos, no ha terminado de cuajar y aun después de varios años de convivencia se observan diferencias entre la concepción educativa de los maestros y la de los profesores de Secundaria. A estos últimos sus compañeros, que provienen de Primaria, los perciben como más reacios a atender a la diversidad. La formación de los profesores de Secundaria ha estado centrada en el conocimiento de su asignatura y no han recibido formación específica para afrontar esta nueva realidad. No todos están dispuestos a hacer los cambios necesarios y los que sí lo están demandan formación.

---

<sup>4</sup> Los participantes en los grupos han empleado la diferenciación entre profesores y maestros, por eso la mantene-mos en nuestro análisis. Pero sabemos que ni todos los profesores ni todos los maestros se corresponden con el estereotipo que aquí planteamos.

Me gusta hablar [...] de profesionalización de los docentes de Primaria. Están muy acostumbrados a haber atendido toda su vida lo que había y de hecho yo he tenido compañeros que han tenido en sus aulas de 3.º de Primaria 75 alumnos; entonces, yo [...] creo que la vocación [...] de los profesores de Secundaria es mínima; es decir, uno estudia Matemáticas para dedicarse a la investigación y como mucho para ser profesor de universidad, uno estudia Historia para irse a las cuevas de Altamira [...] y el mal menor es estudiar unas oposiciones de Secundaria y entonces la formación didáctica del profesorado de Secundaria es mínima, por no decir nula (grupo 2).

La diferencia entre profesores y maestros hace también que los *objetivos educativos* que ambos se plantean sean diferentes. El profesorado de Bachillerato tiene una visión más elitista de la educación que piensa más en los resultados de la evaluación que en el valor formativo de las actividades. El maestro, por su parte, está más interesado en «sacar a todos adelante», aun a costa de renunciar a los contenidos, pero toma más en cuenta otros aspectos.

Se pone de manifiesto la *falta de preparación* del profesorado para atender la diversidad de sus centros y se demandan acciones formativas específicas sobre adaptaciones educativas, basadas en las características del centro donde se trabaja.

Yo hago adaptaciones en exámenes de contenidos, pero mínimas, porque no sé hacerlas. A mí nadie me ha enseñado. Lo único que me han dicho es que baje el nivel. ¿Eso es una adaptación? En la filosofía de la ley, no (grupo 5).

Ante esta situación, el profesorado no se siente apoyado ni valorado, lo que genera *desmotivación*.

La gente en Secundaria está muy quemada en determinados centros, y cuando el profesor se quema lo que hace es pasar (grupo 5).

Sin embargo, algunos profesores perciben que el problema principal es de *actitud* y la solución empieza por concienciar y sensibilizar al profesorado.

Si un profesor quiere, a pesar de que tenga mucho trabajo [...], lo puede aprender en unas horas. No es una dificultad de fondo el que un profesor de Matemáticas aprenda a hacer una adaptación curricular. Lo que ocurre es que sistemáticamente durante toda su vida ha dado un programa sin variaciones, sin distintos niveles (grupo 5).

La falta de preparación pedagógica adecuada y la desmotivación provocan que algunos profesores se encuentren más atentos a *mantener la disciplina* en sus clases que a enseñar.

Sin embargo, la Administración ha ido poniendo a disposición de los centros *numerosos recursos* para atender la diversidad. El profesorado reconoce estas facilidades y en general las utiliza. Los recursos más empleados son los organizativos como agrupamientos flexibles, grupos de compensatoria, desdobles, aulas de enlace, aulas de apoyo y refuerzos. Por el contrario, se percibe poca utilización de estrategias didácticas diferenciadas (adaptación de objetivos, actividades, contenidos, materiales...) y muchas dificultades para realizar las adaptaciones curriculares.

Tenemos todos los recursos y más de los que consideramos, porque al hacer los horarios nos sobran horas, tenemos desdobles, agrupamientos flexibles..., es decir todo, pero el profesorado no está preparado (grupo 2).

Se percibe cierta *perversión en el uso de recursos*, que consiste en emplear estos para la segregación cuando están pensados y deberían servir para la inclusión. Esta perversión no solo proviene del profesorado, ya que son los propios alumnos los que pueden optar por *autosegregarse* para tener unos resultados mejores con un esfuerzo menor del que se podría esperar según su capacidad.

Cuando ven que hay alumnos que van a diversificación y en diversificación aprueban de manera muy fácil [...] dicen, «pues yo quiero ir a diversificación», aunque tengan capacidades.

## Respuestas diferenciales para atender la diversidad

En el análisis diferencial de los discursos, los profesores y orientadores coinciden en describir la realidad multicultural de nuestras aulas como algo complejo, pero discrepan en percibirla como una problemática y no existe consenso en el enfoque desde el que se han de plantear las soluciones.

Por un lado, los participantes de los grupos de centros *administrativos* pasan más tiempo refiriéndose a las dificultades que conlleva el que haya un alto porcentaje de alumnos inmigrantes debido a la falta de nivel y de expectativas educativas, los pro-



blemas familiares, las diferencias de sistema educativo, la falta de recursos o de apoyo administrativo, la heterogeneidad de niveles y la disciplina. En estos casos, es más frecuente que se decanten por una mayor segregación como medio más satisfactorio para lograr los objetivos educativos en la Enseñanza secundaria.

Por el contrario, los participantes de los grupos de centros *inclusivos* pasan más tiempo comentando los retos que se asocian al nuevo escenario que se encuentran en los centros y, sobre todo, tienden a no asociarlo única y exclusivamente a la inmigración. Frecuentemente, ofrecen una imagen del estudiante inmigrante diferente, cercano a cualquier estudiante en la actualidad. Tienen en la inclusión la solución educativa óptima. Por esa razón, tienden a buscar respuestas diferentes para todos los estudiantes que presentan la misma necesidad, sean inmigrantes o no.

Mientras que en los centros *administrativos* se habla de las medidas propuestas por la Administración educativa como formas de atención a la diversidad, en los centros *inclusivos*, aunque se parte igualmente de estas medidas, en algunos casos, se acepta una «reinterpretación» para buscar otra forma de aplicarlas u otras estrategias que eviten etiquetar a los estudiantes.

De hecho, la percepción que tienen unos y otros sobre la eficacia de las estrategias es diferente. Los orientadores y jefes de estudio de los centros *inclusivos* afirman que el 90% de los estudiantes de integración se titula en el centro mientras que los de los grupos ordinarios manifiestan que «es imposible que gradúen». Es distinta también la forma en que los profesores de unos y otros centros se enfrentan a la repetición; mientras que los primeros afirman que «si el alumno tiene que suspender, que lo haga», los de centros *inclusivos* afirman que la repetición sirve para que el alumno empeore, por lo que realizan grupos especiales de atención individualizada, en los que observan mejores resultados.

## Percepción y actuación diferencial de los centros inclusivos

Los centros *inclusivos* participantes describen el mismo escenario que el conjunto de los centros pero *difieren en su percepción* y, sobre todo, difieren en el tipo de respuestas que dan a la diversidad: interpretan la nueva realidad más como un reto que como un problema.

... que no es un problema, empezando por ahí. Si lo llamamos problema, le estamos dando una connotación negativa (grupo 5).

Lo primero que destaca es el *optimismo* con que enfrentan su labor. Podríamos hablar de profesionales entusiastas. Como parece poco probable que los profesionales con vocación se encuentren más en estos centros que en otros, podemos suponer que el tipo de organización, más cooperativa, fomenta esta actitud. Otra característica destacada es el espíritu de búsqueda constante, la estrecha relación entre práctica docente y experimentación de nuevas formas de intervención.

Entonces, estamos ahí intentando buscar soluciones [...] es un colegio que tiene tradición en innovación y en buscar respuestas y es un colegio muy inquieto, no te da tiempo, a veces, a pensar en lo que estás haciendo porque ya piensas en otras cosas que tienes que hacer [...] dedicando muchas horas a ver cómo podemos trabajar (grupo 3).

Las actuaciones que se llevan a cabo en los centros inclusivos no tienen la intención de resolver los problemas de manera aislada, sino que constituyen un cambio de perspectiva radical en la cual *toda la comunidad educativa* se plantea nuevas formas de actuación conjunta. Los centros inclusivos son conscientes de que la tarea que realizan no sería posible sin la *colaboración de todos*. Hay una gran valoración del equipo educativo. Y esta valoración se percibe tanto en el ámbito profesional como en el humano y personal. Por ello, al margen de la formación externa que puedan recibir estos profesionales, su actitud es la de compartir experiencias y aprender los unos de los otros.

Otro aspecto diferenciador es la *importancia que otorgan al trabajo previo*, el cual se sitúa en tres momentos. Antes de comenzar el curso, a principios de curso (período de adaptación y acogida) y durante el curso, para que de forma regular se planifiquen actividades y contenidos adecuados. Muchos establecen contactos previos con los centros de Primaria desde donde llegará la mayoría del alumnado para conocer con anterioridad sus características.

Se atiende especialmente a la integración en el grupo del alumnado inmigrante y a los desajustes emocionales que este pueda tener como consecuencia del cambio de país, casa, sistema educativo, etc. Por eso, en el *período de adaptación*, se incorpora el aprendizaje de destrezas de afrontamiento para superar estos cambios.

La experiencia de fracaso es algo que en general notan todos los alumnos al llegar aquí, su primer año no suele ser tan exitoso como los que han tenido en

sus países de origen y eso si no se hace un seguimiento emocional por parte del cole [...] se puede convertir en algo que lo bloquee para aprendizajes posteriores y que lo haga desengancharse del sistema (grupo 1).

Por otra parte, el trabajo conjunto de los profesores en áreas de conocimiento supone un esfuerzo de *coordinación*. Para ello es necesario organizar el tiempo disponible para reuniones de planificación.

Nosotros en el primer ciclo hemos conseguido sacar de los horarios una reunión de ámbito [...] para planificar el trabajo de la semana, [...] para resolver dificultades... que ha sido superdifícil conseguir porque son muchas horas, pero sabes que es algo imprescindible (grupo 1).

En consonancia con el aprendizaje cooperativo se organizan *grupos heterogéneos* de alumnos y, cuando se han evaluado los efectos, se evalúan los resultados:

... no solamente se igualaron sino que en el ámbito científico-tecnológico mejoraron y la diferencia fue estadísticamente significativa (grupo 3).

En los centros inclusivos se presta especial atención a la *creación de un buen clima de aula y centro*, clima que comienza por la comunicación y el trabajo conjunto de los propios docentes y se percibe en los resultados de los alumnos y en la satisfacción del profesorado.

En estos centros se da prioridad al cumplimiento de *objetivos mínimos para todo el grupo*. Las adaptaciones curriculares se realizan por arriba, más que por abajo. Esto facilita que el grupo pueda participar en actividades conjuntas sin que nadie se sienta excluido. Los objetivos son realistas y están adaptados al grupo, no se plantean previamente, sino a partir del conocimiento de este. Los contenidos quedan en segundo término, se prioriza el desarrollo de competencias.

Se supone que tengo que dar un programa de 1.º y un programa de 2.º con contenidos y capacidades e intento que todos los alumnos alcancen, al menos, un mínimo de contenidos y un máximo de capacidades (grupo 3).

Y hubo un replanteamiento en nuestra metodología de cara a que el mayor número posible del alumnado consiga los objetivos de la etapa (grupo 1).

La *metodología* ocupa un lugar destacado en la inclusión. Destaca el uso del aprendizaje cooperativo, la metodología por proyectos y el trabajo por ámbitos de

aprendizaje. Por encima de los contenidos, se pone el acento en los procesos. Así, se rompe la estructura por asignaturas y los contenidos se globalizan y agrupan en grandes ámbitos. Esto supone el trabajo conjunto de un grupo de profesores, para planificar, impartir y evaluar, y se supera la fragmentación del conocimiento.

Por otra parte, el *uso de recursos* es más racional. Se intenta que sirvan a los objetivos educativos, sin vulnerar la prevalencia del grupo heterogéneo; se observa una mayor reflexión sobre qué recursos emplear y cuándo utilizarlos.

Toda experimentación requiere una *evaluación* sólida. Esta evaluación no afecta solo al alumnado sino también al profesorado y al mismo proyecto. Con la idea de que el tiempo es lo que permite a todos alcanzar los objetivos mínimos, los centros de inclusión suelen rechazar la repetición de curso, prefieren que los alumnos que no han alcanzado los mínimos continúen con sus compañeros de edad y complementar su aprendizaje recurriendo a otros apoyos.

## Conclusiones

Para poder llevar a cabo modelos inclusivos en los centros educativos, es necesario comprender los factores, las condiciones y los procesos que hacen que determinados centros tengan más éxito o se muestren mejor preparados para introducir prácticas escolares no excluyentes. Pero también se pone de manifiesto que, en cada contexto y en cada centro concreto, es diferente la forma de interrelación de esos factores y condiciones, lo que se traduce en procesos educativos específicos. Por lo tanto, consideramos que no se debe defender un único modelo de atención a la diversidad, pero sí hay que hacer patentes aquellas acciones que parecen eficaces en diferentes contextos y pautarlas para que sirvan de guía a centros noveles en la atención a la diversidad (García et ál., 2007). Tal como la teoría plantea, es importante que la diversidad se asocie con todos los estudiantes y que las acciones educativas se diseñen y practiquen para que todos los alumnos consigan los objetivos básicos, es decir, que todos accedan al aprendizaje y participen en un ambiente de convivencia y éxito personal. Esta manera de concebir y desarrollar la atención a la diversidad en función de la idiosincrasia del centro sería lo que Wehmeyer (2009) denomina *prácticas inclusivas de tercera generación*. Los cambios que promueve inciden, directa e indirectamente, en todos los estudiantes y no solo los que son, a

priori, objeto de atención diferenciada. La diversidad para estos centros no es un problema, es un reto ante el que tienen que responder con responsabilidad, tal como plantean Booth y Ainscow (2000).

Los denominados centros inclusivos del análisis realizado en la Comunidad de Madrid son buen ejemplo de que la inclusión puede ser una realidad, hasta en los centros con una alta tasa de inmigración y con recursos similares a los otros centros.

El discurso analizado pone de manifiesto que estos centros participan de un enfoque intercultural (Aguado, 2005) e inclusivo (Booth y Ainscow, 2000), que supone partir de un análisis de necesidades y delimitar los objetivos, implicando a toda la comunidad educativa en la elaboración del plan de centro y de los proyectos curriculares. Estos autores señalan que las medidas que aportan un currículo intercultural e inclusivo serían aquellas que: a) disponen de personal formado específicamente en diversidad cultural que contrarreste el racismo, la discriminación y las bajas expectativas; b) transforman el medio educativo, reajustando los criterios de agrupamiento y diagnóstico, las opciones curriculares, las estrategias de enseñanza, etc.; c) promueven valores de respeto, comprensión y tolerancia hacia la diferencia; d) utilizan el aprendizaje cooperativo y basado en la experiencia; y e) maximizan los recursos disponibles en la escuela. Quizás los centros innovadores de la muestra no han recibido una formación teórica sobre educación inclusiva, pero han llegado a utilizar los mismos principios que la teoría formula. De forma intuitiva, han creado una comunidad inclusiva, formada por equipos cooperativos, implicados, entusiasmados y con planteamientos optimistas sobre el poder de la educación, que planifican en función de los objetivos y de las necesidades de sus estudiantes para que todos logren los resultados esperados, que crean grupos heterogéneos y un buen clima de trabajo, que utilizan metodologías centradas en la experimentación y en el trabajo por proyectos y que realizan una evaluación formativa tanto del alumnado como del profesorado y del mismo proyecto.

En definitiva, los planteamientos propuestos por la educación inclusiva se reflejan en prácticas reales de centros educativos de Secundaria, públicos y con altas tasas de inmigración. La forma de actuar de los centros innovadores-inclusivos es, pues, una práctica viable y que puede servir de referencia como procedimientos útiles y eficientes a aquellos centros que quieran actuar y dar una respuesta más equitativa e inclusiva a la diversidad de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- AGUADO ODINA, T. (2005). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En C. JIMÉNEZ (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (151-172). Madrid: Pearson.
- ÁLVAREZ, V., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, E., GIL, J., LÓPEZ, I., ROMERO, S., PADILLA, M. T., GARCÍA, J. Y 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.
- ARTEAGA, B. (2006). *La educación adaptativa: una propuesta para la mejora del rendimiento en Matemáticas de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis inédita de doctorado) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (1998). *From them to us. An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- (2002). *Index for inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., Echeita, G. Trads.). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (Trabajo original publicado en 2000).
- 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* (240-266). Madrid: Pearson.
- COLECTIVO IOE (W. ACTIS, M. A. DE PRADA Y C. PEREDA) (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: MEC; CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. Y TERRÉN, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO, M. Y ROUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2002). Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña. En HERRERA CLAVERO ET AL., *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (377-386). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Edupsyché*, 1, 2, 225-248.
- (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.

- , ASENSIO, I., BIENCINTO, C., GARCÍA CORONA, D., GARCÍA NIETO, N., MAFOKOZI, J. Y 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 CORONA, D., GARCÍA NIETO, N., BIENCINTO, CH. Y ASENSIO, I. (2007). Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en los centros de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid y propuestas de mejora. Informe UCM-CAM. Gr69/06B.
- GARCÍA GUERRA, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: MEC; CIDE.
- GIL ESCUDERO, G., GARCÍA CORONA, D. ET AL. (1995). *Valoración y participación social en la educación a través de la relación familia-escuela*. Madrid: INCE.
- HUGUET, A. Y NAVARRO, J. L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. LASAGABASTER Y J. M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (53-74). Barcelona: Horsori.
- IBÁÑEZ, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. GARCÍA, J. IBAÑEZ Y F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (283-297). Madrid: Alianza.
- JIMÉNEZ TRENS, M. A. (2003). *El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- LEDERMAN, L. C. (1990). Assessing Educational Effectiveness: the Focus Group Interview as a Technique for Data Collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de octubre de 1990, 238, 28927 a 28942.
- MARCHESI, A. Y DÍAZ, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Cuadernos de la Fundación SM.
- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (Eds.). (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: MEC; CIDE.
- PARRILLA, M. A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PLAN REGIONAL DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA DE LA CM (2000). Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

- SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E.; DURAN, D., GINÉ, C. Y ECHEITA, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- VERDUGO, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- WEHMEYER, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

## Fuentes electrónicas

- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., GIL, I., HERNÁNDEZ, C., MALIK, B., MATA, P., OLMO, M. DEL SANCHEZ, M. F Y TELLEZ, J.A. (2003). Proyecto INTER. Análisis de necesidades. Programa Comenius. Comisión Europea. Recuperado de <http://www.uned.es/interproject>
- DURÁN, D., ECHEÍTA, G., GINE, C., MIGUEL, E., RUIZ, C. Y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for Inclusion*) en el estado español. REICE, 3, 1. Recuperado de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf)
- DYSON, A., HOWES, A. Y ROBERTS, B. (2002). A Systematic Review of the Effectiveness of School-Level Actions for Promoting Participation by All Students. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Recuperado de <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

**Dirección de contacto:** Mercedes García García. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento MIDE. C/ Rector Royo Villanova, s/n; 28040, Madrid, España. E-mail: [mergarc@edu.ucm.es](mailto:mergarc@edu.ucm.es)