

Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico

ANTONIO FERNÁNDEZ-CASTILLO
Universidad de Granada

1. Introducción

El incremento reciente y paulatino, durante los últimos años, de población inmigrante en nuestro país, está viéndose asociado a la incorporación de contingentes significativos de alumnado de origen inmigrante al contexto educativo.

Según datos gubernamentales y de estudios fiables (Instituto Nacional de Estadística, 2008; Etnia Comunicación, 2007), la población inmigrante supera ya el 11% del total de la población. Estos datos sitúan a nuestro país, con alrededor de 5,22 millones de inmigrantes regularizados, sobre una población de 46 millones de habitantes, a la cabeza en porcentaje de inmigrantes en el marco de la Unión Europea, por delante de países que hasta ahora alcanzaban ese lugar, como Francia, Alemania u otros. Y eso dejando fuera de estas cifras a los inmigrantes en situación de ilegalidad o irregularidad. Por comunidades autónomas, seis de ellas recogen al 80% de la población inmigrante y de ellas, las cuatro con mayor población inmigrante son: Cataluña, con 1.097.966 extranjeros que suponen el 20.8% respecto de la población total de la comunidad, Comunidad de Madrid, con 991.259 inmigrantes (el 15.9%), Comunidad Valenciana, con 838.224 inmigrantes (el 16.7%) y Andalucía, que acoge a 615.787 inmigrantes (el 7.5% respecto al total de la comunidad), (Instituto Nacional de Estadística, 2008).

Sin embargo, es interesante puntualizar que, aunque pueda parecer lo contrario, el primer mundo, los países más industrializados y Europa, no son los que acogen a más inmigrantes ni población desplazada en el mundo. Según la Organización de Naciones Unidas, Irán está acogiendo en el momento actual a más de cuatro millones de personas, Pakistán a casi dos millones y Malawi a un millón de personas. El 29% de los inmigrantes y desplazados del mundo se concentra en África y 6,5 millones de los 9,2 millones de refugiados del mundo viven en países en vías de desarrollo, (UNHCR, 2006; ACNUR, 2005). El hecho de que Europa y el primer mundo no sea el destino primordial de la inmigración y los movimientos de masas, nos ayuda a contextualizar algo el problema de las migraciones internacionales. Pero un hecho llama aún más la atención en relación con esta dinámica. A pesar de los esfuerzos comentados anteriormente en los países más desarrollados, del funcionamiento de legislaciones igualitarias, democráticas, de la defensa de valores solidarios y de aceptación de las minorías, o de medidas de defensa y protección, es precisamente en los países industrializados donde se da un mayor rechazo, hostilidad, discriminación e incluso prejuicio racial hacia los inmigrantes (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2006; Fernández-Castillo, 2005b). Baste como ejemplo la actual proliferación de partidos de ultraderecha e ideología xenófoba en Europa o la aparición de nuevas formas de racismo, incluso entre la infancia (Fernández-Castillo y Fernández, 2005; Fernández-Castillo y Fernández-González, 2006).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 51/2 – 10 de enero / janeiro de 2010

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

En relación con el ámbito educativo, también en los últimos años se ha venido incrementando la incorporación de alumnos de origen inmigrante a las aulas normalizadas en Europa, siendo esta situación relativamente novedosa en el caso específico de algunos países, como sería el caso de España o Italia. Concretamente en el caso de España y según las últimas cifras gubernamentales, se contabilizan 608.040 niños inmigrantes escolarizados en enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación y Ciencia, 2009). La distribución de este alumnado según su procedencia se detalla en la tabla 1.

TABLA 1
Porcentajes de alumnado extranjero según procedencia

Alumnado extranjero no universitario (curso 2006-2007)	
Total	100,0%
Europa	28,3%
África	19,5%
América del Norte	1,0%
América Central	3,5%
América del Sur	42,9%
Asia y Oceanía	4,8%
(Ministerio de Educación y Ciencia, 2009)	

Aparte de las dificultades que esta eventualidad está generando en los sistemas educativos, la multiculturalidad en el contexto educativo ha pasado a verse como un punto favorable para trabajar los valores deseables que se persiguen en nuestras sociedades actuales (Fernández-Castillo y Fernández-González, 2005).

La confluencia multicultural en el marco de un contexto europeo puede ser perfilada desde tres aspectos básicos (Banks, et al., 2001; Marchesi, 1999; Pardo y Méndez, 2002). En primer lugar la constatación de que la sociedad es cada vez más cambiante, que no paran de intensificarse los movimientos migratorios y que la globalización, los conflictos armados y el incremento constante de diferencias entre países ricos y pobres, entre otras razones, están incrementando los flujos de migración así como la interrelaciones entre culturas y sociedades. Un segundo componente básico se establece en base al reconocimiento de la igualdad en el ámbito de la diversidad en Europa. Este principio viene siendo reconocido y defendido por las diversas legislaciones, en el marco de la justicia social, la solidaridad y una lucha frente a la desigualdad y la discriminación. Un último aspecto se relaciona con el pluralismo democrático y apunta a una cultura compartida, no sólo a la aceptación en un régimen de igualdad entre culturas, sino a la interrelación y a la interacción entre ellas.

En el presente trabajo se llevará a cabo un análisis somero de algunas de las circunstancias específicas relacionadas con la escolarización de niños de origen inmigrante. Se estudiarán igualmente aspectos aplicados y de intervención educativa con minorías, que contemplen y persigan la socialización plena y el desarrollo integral de las mismas en y desde el contexto educativo.

Posiblemente, el sistema educativo y la educación intercultural en sí misma, sean una de las pocas armas que tengan las sociedades actuales para promover, en la práctica y no sólo a nivel teórico o legislativo, cada vez más la tolerancia, la igualdad y la solidaridad (Banks, 2004).

2. Aspectos generales en la intervención educativa con alumnado de origen inmigrante

Frecuentemente se habla de alumnado de origen inmigrante, o de minorías en el contexto educativo en sentido general, lo que supone en ocasiones una generalización errónea. Considerar a todos los alumnos de origen inmigrante como iguales es una inexactitud con implicaciones negativas sobre la acción educativa. No sólo el lugar geográfico de origen, el nivel social o cultural, la edad, el género o cualquier otra diferencia de tipo psicológico o familiar por poner algunos ejemplos, harían que nos planteáramos la necesidad de considerar a cada alumno como específico y único (Molina, 1995; Fernández-Castillo, 2001a). De hecho, la historia personal y el contexto social y familiar son variables y determinantes de importancia sustancial en la consideración de cada caso. Por tanto, las necesidades educativas especiales serán algo específico y no algo general para todos estos alumnos (Fernández-Castillo, 2001b; Kirk, Gallager & Anastasiow, 2000; Lerner, 2000; Marchesi, 1999).

Es habitual, en muchos procesos de valoración y evaluación de situaciones particulares, que los profesionales se centren en los déficits, aspectos negativos y las problemáticas que presenta algún alumno, dejando de lado o no prestando tanta atención a aspectos positivos. Cualquier proceso de atención educativa integral habrá de prestar una atención equilibrada y global, y el centrarse en las potencialidades, capacidades y puntos fuertes de cada alumno, es parte importante del proceso de abordaje de cada caso (Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997). De ahí la necesidad, igualmente, de una evaluación psicopedagógica profunda que nos permita entender la globalidad de cada caso, con sus potenciales y sus déficits y que abra las puertas hacia un proceso de atención psico-educativa adecuado a las necesidades de cada alumno individualizadamente (Shapiro & Kratochwil, 2000). Uniendo un análisis que cubra tanto aspectos de su desarrollo personal y académico como social. Además, dicho proceso de detección y evaluación habrá de tener un carácter continuo, no limitándose al inicio y al final de la atención profesional.

Un alumno de origen inmigrante, al igual que otros muchos casos de alumnado no inmigrante, podrá presentar ciertas características con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, para el cual presentará dificultades o impedimentos (Zigmond, 1997). Esta necesidad que expresa el alumno, tendrá que entenderse como el resultado de la interacción entre sus aptitudes, sus potencialidades y posibilidades y los recursos y la sensibilidad del propio contexto educativo (Woolfolk, 1999).

El trabajo con minorías en el contexto educativo ha de conllevar una serie de cambios fundamentales que habrán de ser generados, promovidos y apoyados por las instituciones educativas e incluso por la legislación. Tales cambios han incluido ya, en primer lugar, un nuevo concepto de currículo académico, más abierto y flexible. En este marco se habrá de fomentar la capacidad de toma de decisiones en los profesionales del ámbito educativo, así como en la adaptación de metodologías, materiales o sistemas de evaluación, por ejemplo.

En segundo lugar es imprescindible abandonar una visión centrada en los déficits y problemas del alumno de origen inmigrante, donde se sitúa exclusivamente en él el origen de sus dificultades relacionadas con su adaptación al contexto educativo o su rendimiento académico (Fernández-Castillo, 2001a). Posiblemente habrán de considerarse de forma primaria, factores externos, de carácter eminentemente contextual, social y cultural, como las causas de las dificultades presentes en estos alumnos. Pero además, tales variables habrán de ser también primordiales a la hora de poder poner en funcionamiento intervenciones psico-educativas eficientes. El hecho de entender las necesidades educativas especiales como algo interactivo, nos hará buscar respuestas en el entorno social y escolar y no sólo en el propio déficit o problema del alumno.

En tercer lugar habrán de ponerse en marcha sistemas de atención a la diversidad que impliquen estrategias de refuerzo educativo, presencia de un equipo interdisciplinar (incluyendo por ejemplo profesionales especialistas en lenguaje y multiculturalidad, soporte psicopedagógico, maestros de apoyo, etc.), programas de garantía social, etc. Está claro que las ayudas psico-pedagógicas oportunas tendrán que implicarse en los ámbitos docentes multiculturales en toda su extensión.

De forma más específica, existen algunas áreas concretas y aspectos que la intervención ha de incluir o considerar y en las que nos centraremos a continuación.

2.1 Lenguaje y atención en situaciones de multilingüismo

La primera de estas dimensiones es el lenguaje, por cuanto es uno de los elementos distorsionadores de la adaptación social y contextual para el alumnado de origen inmigrante, siendo quizá el obstáculo más importante en relación con el rendimiento educativo y el seguimiento del currículo ordinario. Sin lugar a dudas los profesionales de las ciencias de la educación han sido sensibles a su importancia (Guasch, 2007), encontrándose en la actualidad en funcionamiento, prácticamente en todos los países europeos, iniciativas diversas que pretenden paliar esta problemática. Sin embargo, y aunque se han llevado a cabo esfuerzos significativos, todavía sigue existiendo camino por recorrer. De hecho, no en todos los países del entorno europeo se encuentra generalizada su consideración o la puesta en marcha de medidas amplias y eficientes (OCDE, 2006).

Algunas iniciativas destacadas incluyen la promoción del funcionamiento multilingüe en determinados contextos y actividades. En este sentido es interesante, por ejemplo, la creación de grupos culturales en los centros educativos, desde los que se dé la bienvenida a alumnos de lenguas diversas, o la promoción de la lenguas maternas en el ámbito de actividades académicas específicas. En cualquier caso, será objetivo prioritario impedir que la presencia de diferentes lenguas sea un obstáculo para la comunicación entre los alumnos, para alcanzar un clima de clase positivo o un impedimento para el desarrollo de los objetivos académicos. Por el contrario, la diversidad lingüística ha de ser considerada como un punto positivo y un potencial en la labor de los docentes en el ámbito de la promoción intercultural (Zapico, 2006).

En el caso concreto español, y en relación con el espectro de lenguas presente en los centros educativos, un aspecto importante a destacar es que alrededor de la mitad de los niños de origen inmigrante escolarizados son hispanohablantes o se expresan en alguna variedad de español, pues proceden de Latinoamérica, tal como se expuso en la tabla 1. Este hecho implica que las necesidades de

adaptación lingüística sean menores en comparación con otros países europeos. El resto de lenguas más frecuentes en alumnado extranjero son a) con un 13%: lenguas de países de la Unión Europea como el inglés, francés, alemán, italiano o portugués (Algunas de estas lenguas son objeto de aprendizaje en el currículo académico, por lo que favorecen más la adaptación de los niños que las tienen como lengua materna); b) con un 20 % lenguas afroasiáticas de la familia semítica, como el árabe, el bereber (en el caso de niños de origen marroquí), el bantú, el bubi, el fang o el wolof, sobre todo en niños subsaharianos; c) en otro 13% adicional incluiríamos países de Europa del Este: lenguas eslavas tales como el búlgaro, el ucraniano, el ruso, o románicas como el rumano (Martín y Mijares, 2007).

Otra particularidad de la situación en España es que no existe una homogeneidad en todo el territorio nacional en las iniciativas de atención a los alumnos extranjeros con desconocimiento del español (Ortiz, 2006). En la práctica nos encontramos modelos diferentes y sistemas alternativos en función de diferentes comunidades autónomas y regiones.

Y aunque es común encontrar en todas las Comunidades Autónomas: a) un currículo académico del aprendizaje del español como segunda lengua, sobre el cual se diseña la práctica docente, b) la existencia de apoyos específicos para el aprendizaje de la segunda lengua, c) sistemas de formación del profesorado que trabajará en estas áreas y d) la promoción de materiales y recursos docentes para el aprendizaje del español como segunda lengua, la forma en que se implantan en la práctica los sistemas de adaptación lingüística es diferente entre regiones. Esto se debe a que las competencias en educación no están centralizadas en el gobierno nacional, que sólo marca las directrices, sino en los gobiernos de las diferentes autonomías. Así, los recursos educativos para niños extranjeros escolarizados que no conocen el castellano, reciben diferentes denominaciones y se constituyen de manera distinta en diferentes regiones. Por ejemplo, en Andalucía se denominan "Aulas Temporales de Adaptación Lingüística" (ATALs), en las comunidades de Asturias y Extremadura: "Aulas Temporales de Inmersión Lingüística" (ATIL), en Castilla-La Mancha; "Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado (EALIs), en Cataluña "Aulas de Acogida", en la Comunidad de Madrid: "Aulas de Enlace", en Murcia "Aulas de Acogida", en Navarra "Aulas de Inmersión Lingüística", en Canarias "Aula de Apoyo Idiomático", en Valencia "Programa de Acogida del Sistema Educativo" (PASE), (Linares, 2007).

En la selección del modelo inclusivo se han valorado dos opciones fundamentales: a) la posibilidad de un programa bilingüe que persiga que los aprendizajes escolares se lleven a cabo en la lengua materna, la cual paulatinamente irá siendo reemplazada por la segunda lengua, y b) un modelo monolingüe, en el que se promueve el contacto directo del alumno desde un primer momento con la segunda lengua con apoyo para la adaptación. Cada uno de estos modelos presenta, sin lugar a dudas, ventajas e inconvenientes, sin que los expertos lleguen a una unanimidad en sus opiniones. La tendencia actual, en el caso español, es un poco la combinación de ambas posibilidades, pero donde predomina la segunda, o sea un modelo de "sumersión lingüística" (Martín y Mijares, 2007). Es decir, lo habitual es que en casi todas las comunidades regionales se plantee una visión del aprendizaje basada en el protagonismo de la lengua de acogida, que además no siempre tiene que ser el castellano pues en las comunidades con otra lengua oficial podrá ser, por ejemplo, el Catalán, el Gallego o el Euskera. Nos encontramos con frecuencia que no se tiene demasiado en cuenta la lengua de origen de los alumnos, intentándose que no las utilicen demasiado durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua, por ello, más que en un modelo de "inmersión lingüística" estaríamos en muchos casos realmente en un modelo de "sumersión lingüística" según Martín y Mijares (2007). Lo habitual es que el nuevo alumno abandone progresivamente su lengua materna para ir

utilizando la nueva. Es decir, el alumno se expone desde el principio a la segunda lengua durante su permanencia en el centro escolar, combinado con la asistencia a agrupamientos o clases para el aprendizaje de la lengua de acogida fuera del grupo de referencia en el cual se encuentra escolarizado. Estas clases o aulas "especiales" pueden estar en el mismo centro educativo o fuera de él y su asistencia a las mismas puede ser más o menos prolongada dependiendo de sus necesidades, avances, etc. Una vez que el alumno se integra definitivamente en aulas normalizadas, la práctica de su lengua materna queda bajo su responsabilidad, practicándose casi exclusivamente en el ámbito familiar, determinadas amistades, etc. (Ortiz, 2006).

Para concluir este apartado, y de forma general, señalar que distintos autores parecen estar de acuerdo en un modelo de dos fases (Linerós, 2006; Linares, 2007), ampliable con una tercera fase que, en parte, se refleja bastante en las propuestas que ya están en funcionamiento. Una primera fase de acogida, en la que el trabajo de la segunda lengua tiene como objetivos la comunicación y el conocimiento básico de la misma. En esta fase, de un tiempo limitado a entre 3 y 6 meses, podría desarrollarse en un aula de acogida, con la posibilidad de pequeños tiempos en el aula ordinaria en asignaturas que permitan una mayor integración (educación física, musical, plástica, etc.). En estos dispositivos o aulas especiales, la atención educativa está a cargo de profesores especialistas y tutores específicos. Tras esta se contemplaría una segunda fase en otro escenario, en un aula ordinaria pero con asistencia a un aula donde se trabaje el perfeccionamiento de la lengua de acogida con la atención, además, a dificultades académicas. En esta fase se implicaría ya todo el profesorado, no sólo los maestros especialistas. Por último, en una tercera fase, el alumno permanecería a tiempo completo en el aula ordinaria, pero con la posibilidad de apoyos puntuales en caso de dificultades que puedan surgir.

El modelo general presenta todavía dificultades y puntos negativos que hemos comentado. En el futuro será necesario un seguimiento y reflexiones constantes si quiere ser mejorado.

2.2 Currículo y funcionamiento académico multicultural

Un segundo aspecto, también considerado por múltiples autores y relacionado en parte con lo anterior, ha sido la promoción en las propuestas curriculares educativas de contenidos multiculturales. Estos contenidos habrían de fomentar el conocimiento cultural mutuo, la promoción de contenidos de diversas alternativas sociales, costumbres, arte, etc. A pesar de un posible acuerdo sobre estas iniciativas, no en todos los casos es posible su inclusión en los planes de objetivos y contenidos educativos del currículo ordinario. Ello es debido, fundamentalmente, a que el currículo ordinario está ya demasiado saturado de conocimientos. El incremento y el avance en todas las áreas del saber humano no pueden ser trasladados al currículo académico. La incorporación de asignaturas o contenidos sobre interculturalidad, educación para la globalización, la ciudadanía, por no hablar de otros tópicos como la tolerancia, la igualdad de género, la protección del medio ambiente, etc., presenta muchas limitaciones de espacio en el currículo. Por ello, tales contenidos están siendo introducidos de forma complementaria en asignaturas específicas (como ética, educación para la ciudadanía, etc.), pero sobre todo de forma transversal, siendo sus principios considerados, por ejemplo, en la metodología educativa, en la organización del trabajo y en la relación entre los alumnos o a través de actividades habituales en el seno de cualquier materia, objetivo académico o asignatura (Banks, 2001).

La atención precoz, la escolarización temprana a través de una incorporación lo antes posible al sistema educativo de los niños de origen inmigrante sería una recomendación básica, por cuanto garantiza la reducción de muchas de las dificultades comentadas con anterioridad.

En la dimensión académica, diferentes expertos parecen coincidir en la importancia de una evaluación inicial que permita delimitar el nivel educativo y otras habilidades para el aprendizaje en cada caso, con objeto de organizar una intervención educativa eficiente y bien estructurada. En esta evaluación inicial sería imprescindible obtener datos sobre el potencial de aprendizaje, la competencia curricular, creencias educativas, motivación, etc.

Adicionalmente y en general, los procesos de evaluación psicopedagógica habrían de llevarse a cabo con procedimientos sensibles a la diversidad cultural y con los que sea posible considerar diferentes lenguajes, estilos de aprendizaje aparte de otras circunstancias de adaptación y cambio curricular. Debería priorizarse, en la medida de lo posible, la observación, las demostraciones, los exámenes orales, etc., dentro de una diversidad de procedimientos a utilizar, donde no se recurra siempre a una sola técnica de evaluación.

2.3 Interacciones sociales y multiculturalidad educativa

Un tercer área de trabajo de primera magnitud serán las intervenciones concretas dirigidas a potenciar las interacciones entre alumnos en un plano de igualdad y aquellas actuaciones orientadas a la solución de problemas y a la prevención de dificultades que puedan aparecer (Fernández-Castillo, 2001c; Fernández-Castillo, 2008).

Dentro de esta alternativa, un conjunto de iniciativas diversas son aquellas que incluyen la atención a las relaciones intergrupales e interpersonales. El incremento, en cantidad y calidad, de las interacciones entre personas de diferentes orígenes culturales, trae como consecuencia la erosión y eliminación de estereotipos y la prevención de la aparición de prejuicios hacia otros grupos y minorías sociales (Fernández-Castillo, 2005a). Aunque puede ser considerado como objetivo prioritario, está claro que la interacción entre grupos y personas potencia el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales que favorecen las relaciones entre individuos de diferentes grupos culturales, étnicos y sociales (Fernández, 2003; Fernández-Castillo, A. y Moreno Moreno, M. 2001). El aprendizaje que destaque similitudes entre personas o el entrenamiento en habilidades de solución de conflictos, pueden ser ejemplos ilustrativos de estos planteamientos sobre estas habilidades.

Especial atención merecen las actitudes y manifestaciones prejuiciosas, racistas y xenófobas que en ocasiones se observan en la infancia y la adolescencia (Fernández-Castillo y Fernández-González, 2006). Estas habrán de ser objetivo de intervención particular, de forma generalizada, en toda la población escolar, y de forma específica cuando se detecten.

Trabajar la inserción social desde las relaciones interpersonales podría favorecerse de forma complementaria con actividades extracurriculares, extraescolares y en contextos de aprendizaje informales. Por ejemplo, a través de actividades deportivas, clubes, asociaciones de estudiantes, así como desde asociaciones, organizaciones no gubernamentales (ONG), consulados, y no sólo desde las administraciones y centros educativos. Aspectos como el lenguaje, la religión, el conocimiento de las tradiciones de sus países

de origen, etc., podrían ser actividades complementarias. Al igual que otras que favorezcan la adaptación social y escolar, como por ejemplo el conocimiento de la sociedad de acogida, talleres de habilidades sociales, de actividades lúdicas y creativas, entre otros e independientemente de actividades específicas como aulas de apoyo y refuerzo escolar, actividades extraescolares, etc., que funcionan rutinariamente ya en algunos centros.

Las labores de tutoría y seguimiento del alumno han de considerarse imprescindibles, debiéndoseles prestar una atención extrema. En este sentido, iniciativas como la tutoría entre compañeros, el 'alumno ayudante', la ayuda entre iguales, los alumnos mediadores en solución de conflictos y agresiones o los sistemas de trabajo en grupo o cooperativos, son medidas marcadamente efectivas que favorecen la integración educativa (Banks, et al., 2001; Fernández, Funes and Villaoslada, 2002; Orlandini and Fernández, 2001). Un seguimiento y un buen sistema de comunicación con los alumnos favorecen la detección temprana de problemáticas de diversa tipología, permiten desarrollar respuestas desde el ámbito de la Psicología de la Educación y el contexto educativo y favorece la adaptación y el seguimiento académico por parte de los profesionales.

Para concluir, insistir en que la educación intercultural ha de incorporar determinados principios fundamentales que no hay que perder de vista (Aguado, 2003). Por ejemplo, la educación intercultural abarca a todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo va dirigida ni es exclusiva de alumnos de minorías sociales, étnicas o culturales. Las aproximaciones actuales toman la diferencia como elemento enriquecedor de la convivencia y no como algo que hay que eliminar o reducir. De ahí que cada vez más se potencie la formación intercultural incluso en centros donde no hay presencia significativa de alumnado de origen inmigrante. Es imprescindible que el profesor no etiquete ni diferencie a los alumnos por el hecho de pertenecer a minorías culturales, este hecho será un primer paso para luchar contra la aparición de estereotipos y prejuicios hacia estos alumnos.

3. Integración social e interculturalidad desde las relaciones en el aula

Desde diferentes disciplinas se viene haciendo referencia a las dificultades y a la conflictividad que caracteriza la dinámica de interacción en las aulas multiculturales. Sin embargo, son numerosos los autores que consideran esa situación no sólo como un reto docente, sino como una auténtica oportunidad para enseñar en la tolerancia y la igualdad. Para ello será necesario, entre otras cosas, hacer compatible la identidad cultural de todos los alumnos con la igualdad de oportunidades y los derechos individuales. Esta es la forma en que los estereotipos son susceptibles de ser cambiados y los procesos de discriminación pueden ser también prevenidos desde su origen. Las relaciones interpersonales que puedan ser desarrolladas y dirigidas en el aula, serán uno de los pilares fundamentales en la educación intercultural, que marcarán igualmente su calidad y su eficacia en la formación social de las futuras generaciones. La consideración de los grupos minoritarios en un sistema de igualdad, la incorporación de aportaciones multiculturales en la dinámica docente, la promoción de relaciones interpersonales en un marco de tolerancia, igualdad o solidaridad, son ejemplos de esa calidad en las interrelaciones a la que hacemos referencia. Difícilmente podemos enseñar en los niños estos valores, ideales y comportamientos, sin ponerlos en funcionamiento (no sólo entre los alumnos, sino también los educadores). De ahí que podamos entender este conjunto de objetivos educativos como un medio y no sólo como un objetivo. Un marco exclusivo de teoría sería algo absolutamente incompleto, por lo que en los centros con presencia

multicultural la oportunidad de poner en funcionamiento estos aspectos educativos y de socialización implica realmente una oportunidad única.

Una de las iniciativas puestas en funcionamiento ha sido la potenciación del aprendizaje colaborativo en aulas multiculturales. En estas situaciones se genera una dinámica en la que la forma de alcanzar metas educativas y personales, implica o exige que se trabaje junto a otros compañeros. La eficacia de estas interacciones se incrementa cuando se recompensa el trabajo grupal y cuando este trabajo es resultado de la suma de los diferentes rendimientos individuales (Slavin, 1996). Las situaciones de colaboración educativa se han mostrado como las más adecuadas para potenciar tanto aspectos de rendimiento educativo como de socialización. Así por ejemplo, entre las primeras de ellas, la colaboración impulsa la motivación hacia el aprendizaje, el rendimiento o incluso la responsabilidad, entre otros aspectos. En relación con la potenciación de aspectos relacionados con las interacciones entre diferentes grupos sociales y culturales, la colaboración impulsa la tolerancia, la capacidad de trabajar conjuntamente con otros, la solución de conflictos o el desarrollo de habilidades que mejoran las relaciones entre alumnos. Una circunstancia, adicional en situaciones de cooperación en aulas multiculturales, es la oportunidad de generar interacciones que usualmente no ocurren de forma espontánea. La facilitación de ayuda o la petición de la misma son elementos interesantes para el desarrollo, la inclusión o la interacción social.

Con independencia de lo anterior, promocionar interacciones entre alumnos en el marco de un aprendizaje cooperativo puede dar más oportunidades para alcanzar el éxito a alumnos de origen inmigrante e incluso se relaciona con posibilidades alternativas de evaluación.

Por último insistir en que un adecuado sistema de trabajo educativo puede también influir sobre algunas de las dificultades que con mayor frecuencia se perciben en las aulas multiculturales. Entre estas dificultades destacan las circunstancias de falta de motivación del alumnado, la indisciplina, el bajo rendimiento académico, o las dificultades de interacción que incluso, en ocasiones, degeneran en agresividad y violencia entre alumnos. Una cuidada estructuración del trabajo en clase además, otorga más relevancia y protagonismo al trabajo del alumno en relación con su adaptación social y hasta con su aprendizaje, permite manejar mejor las situaciones de diversidad, y convierte también estas situaciones en una oportunidad, más que en una dificultad, para trabajar la socialización y los valores igualitarios en el seno de los centros educativos.

4. Conclusiones

La tendencia actual en relación con flujos poblacionales y migraciones, parece afianzar una situación de constante incremento multicultural en nuestras sociedades y aulas.

En este marco la educación intercultural no debería ser entendida como una mera asignatura, un modo o estrategia de cómo enseñar en el aula, sino que puede ser algo más: el medio para entender y organizar el currículo y el modo de educar en el respeto y la igualdad de oportunidades de forma transversal a todos los conocimientos y todo el alumnado. En este sentido, no debemos olvidar la consideración de que las políticas educativas, en las sociedades occidentales democráticas, tienen -o deberían tener- como objetivo, el fomento y el desarrollo de la igualdad de oportunidades de todos los sujetos y grupos sociales, bajo el presupuesto de que democracia implica pluralismo y respeto de las diferencias (Pardo y Méndez,

2002). La educación intercultural, de esta forma, podrá ser un modo de educación para todos, que aglutine en la práctica la diversidad desde todas sus facetas de clase, género, cultura, etc., frente a aquellos posicionamientos que plantean una visión parcial y segmentada de atención a determinados grupos en función de capacidades o situaciones sociales muy concretas.

Cada vez más es conveniente que nos propongamos una educación que analice las distintas formas de interacción del alumnado en el aula y que nos permita descubrir que, en realidad, muchos de sus referentes y significados tienen más aspectos en común con sus iguales de lo que estamos dispuestos a reconocer. Estas bases, a su vez, permitirán el trabajo en interacción en pos de la igualdad y el respeto de la diversidad, abandonando posturas esencialistas y discriminadoras, incapaces de reconocer los lazos virtuales que los hijos de inmigrantes establecen con gente de su edad de otros grupos (Pardo y Mendez, 2002).

Por último, no hemos de perder de vista la gran dificultad que conlleva trabajar en el marco de la diversidad cultural y étnica (Galino y Escribano, 1990). No hemos de subestimar las medidas educativas y las alteraciones de todo tipo implicadas. Todas estas alternativas son complejas y han de estar inmersas en un modelo social y democrático donde imperen valores solidarios. El compromiso activo y la sensibilidad profesional hacia la educación, la apertura y el talante abierto y respetuoso hacia la diversidad, permitirán desarrollar una auténtica educación intercultural en una escuela plural que favorezca la igualdad, la justicia y la solidaridad entre otros valores que engrandecen al ser humano.

Bibliografía

- AGUADO, María Teresa. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- BANKS, J.A. (2001) 'Citizenship education and diversity - Implications for teacher education', *Journal of Teacher Education* 52: 5-16.
- (2004) 'Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global World', *The educational forum* 68: 289-298.
- BANKS, J.A., COOKSON, P., GAY, G., HAWLEY, W.D., IRVINE, J.J., NIETO, S., SCHOFIELD, J.W., & STEPHAN, W.G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83, 196-203.
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES. (2005). *Las migraciones en un mundo interdependiente: nuevas orientaciones para actuar. Informe de la comisión mundial sobre las migraciones internacionales*. Retrieved from UNHCR Web page: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/4030.pdf>
- ETNIA COMUNICACIÓN. (2007). *II Anuario de la Comunicación del Inmigrante en España*. [Consultado 24-10-2007]: Disponible en <http://www.etnicomunicacion.com/pdf/ndpanuarioll.pdf>
- EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA (2006). *The Annual Report on the Situation regarding Racism and Xenophobia in the Member States of the EU*. Retrieved from European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) Web page: <http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/ar06/AR06-P2-EN.pdf>
- FERNÁNDEZ, I. (2003) 'El liderazgo entre alumnos para la mejora de la convivencia', *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 11: 24-27.
- FERNÁNDEZ, I., FUNES, S., & VILLAOSLADA, E. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2001a). *Fundamentos Psicopedagógicos de Educación Especial*. Granada: GEU.
- (2001b). Aproximación a un marco teórico y operativo en educación especial. En A. Fernández-Castillo (Ed.) (Pp. 19-34). *Fundamentos Psicopedagógicos de Educación Especial*. Granada: GEU.

- (2001c). Problemas de comportamiento y adaptación en contextos educativos y de desarrollo. En A. Fernández-Castillo (Ed.) (Pp. 73-100). *Fundamentos Psicopedagógicos de Educación Especial*. Granada: GEU.
- (2005a). Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3, 181-204.
- (2005b). Social attitudes and social prejudice in educative contexts. *Actas del Twelfth International Conference on Learning (pp. 149)*. Melbourne: Common Ground.
- (2008). Blatant and subtle prejudice in childhood: Psychometric properties of a scale to assess developmental differences in prejudice among Spanish children. *The International Journal of interdisciplinary Social Sciences*, 2, 257-270.
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. & FERNÁNDEZ, A. (2005). *Perception of social refusal suffered: implications in school and social adaptation*. Ponencia no plenaria presentada en el 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. & FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, J.D. (2005). *Social values and multicultural diversity in the educative context*. Ponencia presentada en el 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y aprendizaje*, 29, 327-342.
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. & MORENO MORENO, M. (2001). Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 4, 681-690.
- GALINO, A. & ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículo*. Madrid: Narcea.
- GUASCH, O. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y Educación*, 19(2), 135-147.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2008) *Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2008*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. [Consultado 13-01-2009]: Disponible en: www.ine.es/prensa/np503.pdf
- KIRK, S., GALLAGER, J.J. & ANASTASIOW, N. J. (2000). *Educating Exceptional Children* (9ª ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- LERNER, J. (2000). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (8ª ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- LINARES, J.E. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza del español. *Revista Electrónica de Lingüística*, 5, 1-19.
- LINEROS, R. (2006). Enseñanza aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares. Pag:191-218. En M.E. García-Gutiérrez (Ed.). *La educación lingüística y literaria en secundarias. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- MARCHESI, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (2ª ed.; pp. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A., ECHEITA, G., MARTÍN, E., BAVÍO, M., & GALÁN, M. (1991). Assesment of the integration project in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 6, 3, 85-200.
- MARTÍN, L. & MIJARES, L. (2007). "Sólo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2009). *Datos estadísticos de alumnado extranjero*. Madrid. [Consultado 14-01-2009]: Disponible en: <http://www.mecd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/ee/nu/avances/Curso06-07/avances.html>.
- MOLINA, S. (Dir.) (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- ORLANDINI, G., & FERNÁNDEZ, I. (2001). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 97-100.
- ORTIZ, M. (2006). Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 297-308.
- PARDO, P. & MÉNDEZ, L. (2002). *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: U.N.E.D.

- SHAPIRO, E.S. & KRATOCHWILL, T.R. (2000). *Conducting School-Based Assessments of Child and Adolescent Behavior*. N.Y.: The Guilford Press.
- SLAVIN, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- UNHCR (2006). *World migrant stock: the 2005 revision population database*. Retrieved from UNHCR Web page: <http://esa.un.org/migration/>
- VAUGHN, S., SCHUMM, J. & ARGUELLES, M. (1997). The ABCDEs of Co-Teaching. *Focus on Exceptional Children*, 30 (2), 26-29).
- WOOLFOLK, A. (1999). *Psicología Educativa* (7th ed). México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- ZAPICO, L. (2006). "De aula en aula": tareas de ESO para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes. *Revista Electrónica de Didáctica*, 6.
- ZIGMOND, N. (1997). Educating students with disabilities: The future of special education. In J. Lloyd, E. Dameenui, & D. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 377-391). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.