

EL ÉXITO ESCOLAR NO DEPENDE DE LA PROPORCIÓN DE INMIGRANTES SINO DE LA APLICACIÓN DE LAS ACTUACIONES DE ÉXITO

Lena de Botton²², Ainhoa Flecha²³, Lúdia Puigvert²⁴

Evidencias científicas internacionales frente a ocurrencias racistas

Recientemente, los informativos de TV3 incluían un reportaje de un CEIP (colegio de Educación infantil y primaria) que ha mejorado mucho sus resultados académicos al mismo ritmo que aumentaba su proporción de inmigrantes. En cinco años, las alumnas y alumnos exitosos que aprobaban el examen de competencias básicas en lectura de la Generalitat de Catalunya pasó del 17% al 85%; en los mismos cinco años, su proporción de inmigrantes pasó del 12% al 46%. Es una lástima que la prohibición de hacer públicos los resultados en esas pruebas nos impida incluirlos en este artículo para confirmar que esa mejora se está dando también en los demás centros educativos que aplican las actuaciones educativas de éxito definidas por la investigación científica europea²⁵.

Aunque este artículo toma como base principal los proyectos de investigación científica del programa marco europeo, lo hace a través de Includ-ed, la investigación de más recursos y

²² Universidad de Barcelona. Dpt. de Teoría sociológica, filosofía del derecho y metodología de las Ciencias Sociales. lenadebotton@ub.edu

²³ Universidad Autónoma de Barcelona. Dpt. de Sociología. ainhoa.flecha@uab.cat

²⁴ Universidad de Barcelona. Dpt. de Teoría sociológica, filosofía del derecho y metodología de las Ciencias Sociales. lidia.puigvert@ub.edu

²⁵ Recogidas por bases de datos como ERIC o Sociofile entre otros, catálogos de revistas como ISI, ERIH o Latindex; así como investigación científica como el Programa Marco de investigación de la Comisión Europea. Todos los estudios y autores que se recogen en estas fuentes cumplen con una serie de requisitos científicos que avalan las afirmaciones y resultados que se extraen.

mayor rango científico que se haya realizado sobre la educación escolar. Includ-ed tiene como principal objetivo analizar aquellas estrategias educativas que reproducen la exclusión social y aquellas que promueven la inclusión social. Éstas son analizadas con particular énfasis en cuatro ámbitos (ocupación, vivienda, salud y participación política) y en cinco colectivos sociales (mujeres, jóvenes, grupos culturales, inmigrantes y personas con discapacidades).

La literatura dominante en España parte del prejuicio racista que si hay una la proporción de inmigrantes por encima de un determinado nivel incrementa el fracaso escolar en el centro. Ejemplo de ello es el reciente informe publicado en 2008 por el Síndic de Greuges de Catalunya sobre segregación escolar dónde se indican medidas favorables para contribuir a la integración y la cohesión social. La distribución equilibrada del alumnado extranjero es una de las propuestas realizadas para resolver la desigualdad educativa y aumentar la calidad educativa de los centros. Para ello se propone una cuota amparándose en el marco legislativo existente. *Una segunda medida específica es el incremento del número de alumnos por grupo, hasta un 10%, para atender las necesidades inmediatas de escolarización de alumnado de nueva incorporación al sistema educativo. En positivo, justo es decir que esta medida, con el nuevo decreto, queda más restringida aún para la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas* (Síndic Greuges, 2008: 47). A partir de ese diagnóstico se establecen soluciones como, por ejemplo, la redistribución forzada de alumnado inmigrante entre diferentes centros y aulas.

La comunidad científica internacional ya hace décadas demostró (Orfield, 2001) que esas pretendidas soluciones no han sido tales en ningún sitio y que, por el contrario, generan fracaso escolar y racismo. Sin embargo, en nuestro país la estructura feudal de nuestras universidades ha generado que hasta ahora las evidencias científicas internacionales tengan un valor secundario o sean despreciadas, frente a las afirmaciones de aquellos que ostentan una posición de privilegio en la estructura universitaria.

Es cierto, que en las estadísticas a nivel macro se ve claramente que los centros educativos con más proporción de inmigrantes tienen, en general, como media, peores resultados. Pero deducir de esos datos que la causa de ese fracaso es la presencia de un porcentaje elevado de inmigrantes y minorías culturales es demostrar, entre otras cosas, que no se sabe nada de estadística y que se habla o se escribe sin consultar las principales aportaciones teóricas en ciencias sociales (y recogidas en las fuentes anteriormente citadas). Se cae exactamente en el mismo error de quienes hace décadas deducían que las mujeres tenían propensión a unos valores más conservadores que los hombres a partir de las estadísticas en la que las mujeres puntuaban más altos los valores conservadores que los hombres. Stoetzel (1983), entre otros y otras, desvelaron ese prejuicio sexista y anticientífico al diferenciar entre mujeres que sólo trabajaban en el ámbito familiar y mujeres que también lo hacían en otros ámbitos, las cuales tenían valores más progresistas que los hombres. Lo que se había atribuido a las mujeres se debía en realidad a su exclusión y a las concepciones dominantes legitimadas por pseudo-teorías y pseudo-investigaciones.

Atribuir el bajo nivel de los centros y aulas a la proporción de inmigrantes existente en su interior y, todavía peor, deducir que la solución pasa por su redistribución forzada, tiene como base un prejuicio racista y no una evidencia científica. ¿Qué evidencias científicas existen respecto a que el origen étnico o nacionalidad pueden explicar mejor que otros factores sociales los resultados académicos obtenidos por la población inmigrante? Aunque la mayoría de centros educativos actuales con altas proporciones de inmigración tienen niveles académicos más bajos

que la media, hay algunos centros que tienen niveles superiores. ¿Qué lo hace posible? En Includ-ed se están analizando a fondo ese tipo de centros y se está comprobando que las actuaciones de éxito que realizan son muy diferentes a las actuaciones de fracaso que se aplican en los otros centros. También se está comprobando que las políticas dirigidas a la generalización de algunas de esas actuaciones de éxito a todo el sistema mejoran sensiblemente los resultados del conjunto.

Por lo tanto, el origen étnico del alumnado no repercute en los resultados académicos, sino que son las actuaciones educativas que se lleven a cabo lo que explicará el éxito o fracaso escolar de un centro educativo. Afirmar lo contrario, y por tanto atribuir que los niveles educativos bajos son consecuencia de la concentración de la población inmigrante, puede tener graves consecuencias: fomentar bajas expectativas entre el alumnado, brotes xenófobos, etc. En este sentido, la investigación científica nos permite desvelar los elementos que están repercutiendo en su calidad y en las oportunidades de aprendizaje existentes para todo el alumnado (Bernstein, 1990; Touraine, 1997; Willis, 1981 entre otros). De lo contrario, ante este tipo de afirmaciones, no lograríamos comprender por qué en escuelas de elite con alta concentración de alumnado extranjero, el éxito escolar es elevado.

Si se considera que el descenso de los resultados académicos es consecuencia del aumento de la inmigración, todas aquellas actuaciones educativas que se apliquen tendrán como objetivo reducir al máximo dicha inmigración y “evitar” a toda costa una proporción “demasiado alta” de alumnado proveniente de fuera. Estas actuaciones promueven el racismo, de la misma forma que todos los discursos que vinculan determinados colectivos étnicos o culturales a fracaso social.

Organización del aula: Mixture, Streaming e Inclusion²⁶

Los centros educativos donde el incremento de proporción de inmigrantes no baja el nivel basan sus actuaciones en evidencias científicas. Una de las actuaciones que repercute en el éxito educativo y la calidad del centro, es la forma de agrupación del alumnado. Entre las tres grandes formas posibles de agrupar²⁷, algunos centros, como por ejemplo el mencionado al inicio, escogen la de inclusión, la cual ha demostrado suficientemente ser capaz de generar mejores resultados que las otras dos. Por eso organizan grupos heterogéneos de alumnado e introducen en las aulas aquellos recursos necesarios para asegurar un alto nivel de aprendizaje instrumental para todos los niños y niñas, lo cual contribuye a mejorar la convivencia (por ejemplo profesionales de la educación de refuerzo, voluntariado, grupos interactivos, etc.). En ocasiones no se trata de obtener más recursos en el centro educativo sino de una gestión de éstos más eficiente.

²⁶ Mezcla, Separación por niveles, Inclusión

²⁷ Las tres formas de agrupación del alumnado definidas desde Includ-ed, se recogen en el proyecto I+D *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: “Mixture”, “Streaming” e Inclusión* (2009-2011) desde el que se profundiza más sobre cuál es el modelo predominante en el sistema educativo español y la vinculación de las tres estrategias de agrupación con los resultados académicos del alumnado.

El discurso dominante en España ha fomentado y legitimado la opción del *Streaming*, a pesar de la claridad con que desde hace décadas se ha pronunciado la comunidad científica internacional (Hanushek y Wößmann 2005; Comisión europea, 2006). Según la Comisión Europea (2006), el *Streaming* consiste en adaptar el currículum a diferentes grupos de alumnado en base a sus habilidades, dentro de un centro educativo: *el Streaming (agrupación en clases homogéneas), implica la adaptación del plan de estudios a los distintos grupos de niños en función de su capacidad, pero dentro de un mismo centro escolar* (2006: 6).

En el marco del referente de la adaptación a la diversidad y de la LOGSE, nuestro sistema educativo fue sofisticando su dinámica segregadora. Es frecuente ver en los IES con cinco líneas en cada curso de la ESO que están organizadas, no de forma heterogénea, sino por niveles. Como era de esperar indudablemente en uno de los cinco grupos hay presencia de numerosos inmigrantes, de grupos culturales desfavorecidos y de población blanca de clase baja. También es frecuente que en algunas materias el profesor titular se queda con el alumnado más “fácil” mientras algún novato o novata tienen que asumir a los más difíciles en una aula de adaptación a la diversidad. Aún más extrema es la segregación que aparta al alumnado difícil del centro educativo regular enviándoles a centros especiales.

Las principales investigaciones científicas hace años que sitúan la práctica educativa de *Streaming* (que agrupan al alumnado en función de sus “capacidades” o de su procedencia étnica) como una de las principales causas del fracaso escolar y los problemas de convivencia (Braddock, 1989; Slavin, 1985 entre otros). El alumnado que se relega a los grupos más bajos de nivel es, en su gran mayoría, el que procede de entornos sociales desfavorecidos y de minorías étnicas (Youdell, 2003; De Haan & Elbers, 2005), con todo el etiquetaje que esto conlleva y que se suma a la discriminación que sufre en la sociedad en general.

La perspectiva homogeneizadora del *Streaming* se entiende como una respuesta educativa ante el aumento de la diversidad entre el alumnado (de culturas, de niveles, etc.). En estos centros educativos a menudo se invierte en más recursos. Pero centrándose sólo en atender la diversidad y desligándola de la igualdad de oportunidades educativas, estas prácticas lleva a situaciones de exclusión (Brunello & Checchi, 2007).

Sin embargo, las alternativas al *Streaming* quedan a menudo difusas y se confunden en la literatura internacional, poniendo en un mismo nivel prácticas educativas que están contribuyendo al aumento del éxito escolar y aquellas que no logran tal objetivo. En este sentido, la distinción entre el “*Mixture*” y el “*Inclusion*” es básica para tal propósito.

En efecto, una de las alternativas al *Streaming* ya de sobra conocida es la organización tradicional del aula (“*Mixture*”) que consiste en un profesor o profesora a cargo del grupo clase. En este caso existe un amplio consenso en la literatura internacional, así como en nuestro país, de que el *Mixture* no ofrece una respuesta adecuada a la creciente diversidad de necesidades presentes en el aula propia de las sociedades actuales. De hecho, es precisamente esta ineficiencia la que facilitó la introducción en los sistemas educativos de las medidas *Streaming* a base del aumento de los recursos humanos y de la separación del alumnado etiquetado como “difícil”, “lento” o “diferente” a los llamados grupos de nivel bajo.

Evidentemente volver al *mixture* no es una opción válida para aquellos centros que aplican prácticas segregadoras, ya que de ningún modo se trata de una alternativa adecuada a los efectos también negativos que el *Streaming* está dando en los resultados académicos del

alumnado, especialmente del segregado. Es precisamente en estos grupos de nivel bajo donde el alumnado recibe menos actividades de aprendizaje y menos estimulación para pensar críticamente, como determinan algunas investigaciones internacionales (Chorzempa & Graham, 2006). Otros estudios como los de Braddock & Slavin (1992), también ponen énfasis en la educación de menos calidad que recibe este alumnado, ya que sufre una reducción significativa de los contenidos y se expone a habilidades de nivel más bajo, repercutiendo en su autoestima y en un aumento de su probabilidad de fracasar académicamente.

Finalmente, también desde las estadísticas internacionales como PISA 2006 (OECD, 2007) se ha comprobado lo que desde hacía ya mucho tiempo indicaba la investigación: en un mismo país, entre las escuelas que practican *Streaming* y las que no, las segundas tienen mejores resultados que las primeras. Según otro estudio de la OECD (2005) *el alumnado en sistemas educativos integrados responde, de media, mejor que aquellos en sistemas educativos selectivos, y su desarrollo educativo depende menos de su origen social* (2005: 89)²⁸.

A nivel europeo, actualmente entre los principales objetivos de los estados miembros destacamos: primero el desarrollo de los sistemas educativos de alta calidad (Comisión Europea, 2006) para poder garantizar la inclusión social de todas las personas; segundo el desarrollo de una economía más dinámica y competitiva; y tercero una mejor cohesión social en Europa. Uno de los principales desafíos, por lo tanto, es el de avanzar hacia la eficiencia y la equidad de sus sistemas educativos. Esto significa ir sustituyendo las prácticas *Streaming* y *Mixture* por las inclusoras que consiguen avanzar tanto en eficiencia como en equidad.

De hecho, aquellos países que ya las han introducido en sus sistemas educativos están obteniendo a nivel mundial mejores resultados en ambos aspectos, mientras que aquellos que no las han asumido tienen la progresión contraria. Por muchas disculpas que se pongan aquí, toda la comunidad internacional está alarmada no sólo por los resultados de España, sino también por su marcha descendente.

Entre la abundante literatura que hemos producido sobre el sistema educativo finlandés, se ha ocultado interesadamente la principal causa de su éxito. Mientras en los años sesenta estábamos elaborando en España una LOGSE que promovía y legitimaba el *Streaming* bajo la etiqueta de adaptación a la diversidad, Finlandia emprende desde 1985 una superación de sus prácticas de *Streaming*. Esa no era más que la principal concreción de un cambio que ya se dio entonces en Finlandia y que todavía no se ha dado aquí: la sustitución de las actuaciones de fracaso basadas en suposiciones por las actuaciones de éxito basadas en las actuaciones de la comunidad científica internacional.

La formación de profesorado en Finlandia se fundamenta en esas aportaciones mientras que aquí se basa frecuentemente en ocurrencias. En Finlandia las familias tienen poder de decisión sobre el currículum²⁹, mientras que aquí la LOGSE definió que el proyecto curricular era una competencia exclusiva de los claustros. No obstante, la experiencia de Finlandia así como

²⁸ *Students in integrated education systems perform, on average, better than those in selective education systems, and that their educational performance is less dependent on their background*

²⁹ *In Poland, Slovak Republic and Sweden between a quarter and two thirds of 15-year olds are enrolled in schools whose principals reported that parents have a direct influence on instructional content, and this figure reaches 84% and 86% in Finland and Latvia, respectively (...) in Finland, 42% of 15-year-olds are enrolled in schools whose school principals reported that parents have a direct influence on decisions relating to staffing, whereas it is less than 1% in the Czech Republic, Ireland, Italy, Luxembourg, Portugal and the Slovak Republic (OECD, 2004: 238).*

de la investigación científica (Brooks-Gunn, Berlin y Fuligni, 2000) nos indica que la inclusión de los distintos agentes educativos (entre ellos principalmente las familias) en la definición del currículum escolar, genera amplios beneficios que inciden directamente en la calidad educativa. Los profesionales de la educación pueden realizar importantes contribuciones pero éstas se verían enriquecidas cuando también incluimos las aportaciones de otros miembros que participen activamente en la educación de niños y niñas.

Pero además, en el conjunto de la Unión Europea la definición de las competencias se desarrolló hace ya muchos años. Sin embargo, aquí se estaban elaborando los contenidos conceptuales y procedimentales en base a ocurrencias. En la Unión Europea se está ahora en las actuaciones de éxito que logran la adquisición de esas competencias, mientras que aquí estamos todavía desarrollándolas con una *concepción logisiana* que significa, entre otras cosas, elaboradas por las y los profesionales sin participación de las familias y las comunidades.

Actuaciones de éxito en centros con altas proporciones de inmigración.

El CEIP Mare de Déu del Montserrat es uno de entre el centenar de centros educativos de España que decidió incorporar las actuaciones de éxito: grupos interactivos, formación de familiares, lectura dialógica, biblioteca tutorizada, modelo dialógico de convivencia, organización comunitaria del centro en comisiones de trabajo mixtas. De todas estas actuaciones nos gustaría destacar especialmente los Grupos Interactivos y la formación de familiares por tener especial incidencia en el éxito escolar.

Los Grupos Interactivos permiten el aprendizaje de todo el alumnado manteniendo el grupo clase. Para ello el profesor o profesora organiza el aula en pequeños grupos heterogéneos contando con el apoyo de otras personas adultas (voluntariado, familiar, otro profesorado, etc.), en cada uno de estos grupos se realizan una actividad corta de tiempo. El rol de cada persona adulta es la de coordinar las interacciones entre las niñas y niños en los distintos grupos heterogéneos. El objetivo de las prácticas inclusoras es ofrecer un mismo contenido de aprendizaje para todo el alumnado. Así mismo también se favorece un aprendizaje basado en la solidaridad con los compañeros y compañeras.

El discurso dominante en España asocia al incremento de inmigrantes pobres en la escuela a un descenso del nivel en el aprendizaje instrumental e incluso a un peligro en los valores igualitarios en cuestiones, por ejemplo de género. Los datos de la encuesta del Pew Research Center nos muestran como en Europa y especialmente en España, ha crecido la islamofobia (Kohut, 2006). Sin embargo, esto contrasta con el ejemplo que citábamos al inicio en relación al informativo de TV3 dónde aparecía una inmigrante con velo dentro de un aula y se podía oír como cómo su acento en inglés era mejor que el de muchas profesoras y profesores de inglés. Lo mismo ocurre con personas inmigrantes que no saben leer y escribir en ninguna lengua (ni en su lengua materna), pero que en su trayectoria inmigratoria han aprendido un inglés, entre otras competencias, mejor que el nuestro.

Dejándose ayudar por esas personas, escuelas como la citada superan con una misma actuación dos de los prejuicios racistas de occidente sobre la inmigración. Su colaboración logra

que las niñas y niños aprendan más y mejor, en este ejemplo inglés. Por lo tanto, el nivel no baja sino que sube gracias a su presencia. Por otro lado, esa actuación mejora los valores porque muchas familias “autóctonas” que decían “qué pena que vengan tantos inmigrantes porque así mi niño aprende menos”, pasan a decir “desde que está Fátima, mi hijo ha mejorado mucho su inglés”. De esa forma, sin necesidad de disminuir la proporción de inmigrantes ni en el aula ni en el centro educativo, se logra subir el nivel en lugar de bajarlo. Y a su vez, el incremento del aprendizaje favorece la superación del racismo en lugar de fomentarlo.

La solución no está, pues, en la redistribución forzosa de inmigrantes; esa opción no ha solucionado los problemas en ningún contexto en el que se ha aplicado y sí los ha agravado seriamente en muchos (De Haan y Elbers, 2005). La comunidad internacional advierte que los efectos no deseados de esa orientación llevan a la larga a una fractura social y a fomentar no sólo el racismo, sino también el voto xenófobo y a la segregación extrema. Desgraciadamente esas advertencias se cumplen; en uno de los municipios dónde se defiende la redistribución ha surgido la agrupación política de orientación fascista con más apoyo electoral municipal y es también donde ha surgido una idea educativa especialmente segregadora, consistente en centros especiales para inmigrantes. En la orientación contraria, la resolución del Parlamento Europeo del 2 de abril propone la superación de las aulas especiales para inmigrantes y su sustitución por prácticas inclusoras.

En segundo lugar, la otra actuación de éxito es la formación de familiares. Existe una vinculación entre éxito académico del alumnado y nivel educativo de sus familiares (Willis, 1981). La concepción constructivista del aprendizaje significativo, presente en la LOGSE, prescindió también de esta aportación. Se dio mucha importancia a la formación del profesorado creando centros específicos para ello, y olvidaron completamente la formación de los familiares.

Ahora PISA escoge unos indicadores (como la titulación académica de los padres o el número de libros en casa) para corroborar la vinculación entre nivel educativo de las familias y éxito escolar. Hay en España quien ha llegado a decir y escribir que una causa de nuestros malos resultados en PISA es la titulación de los padres de las niñas y niños y que, por tanto, tendremos que esperar a que lleguen generaciones de padres con titulaciones más altas para mejorar estos resultados. Esta errónea interpretación proviene de no saber que las estadísticas internacionales como PISA ofrecen datos que pueden corroborar teorías científicas pero no cumplen con las condiciones suficientes para llegar a ser una contribución científica novedosa. Es decir, no ofrecen resultados que no estuviesen previamente en esa comunidad científica internacional desde hace años y frecuentemente décadas. PISA sólo aporta nueva información a quienes no conocen las aportaciones científicas.

Las investigaciones científicas internacionales ya han demostrado suficientemente que no hace falta esperar a nuevas generaciones para potenciar unas prácticas culturales de las familias que incidan positivamente en el éxito académico de las niñas y niños (Weiss, 2005). En consecuencia, una de las actuaciones de éxito es abrir las posibilidades formativas del centro unas horas y días a las niñas y niños, otras horas y días a sus familiares, otras horas y días al conjunto de la familia.

Estas actividades amplían la oferta formativa (durante más horas al día y al año), orientadas hacia el éxito académico de todas las niñas y niños, que a su vez contribuye a la mejora de la convivencia. Es decir, con el propósito de superar la desigualdad social y educativa, se

aceleran los aprendizajes del alumnado (y de su entorno) a través de no sólo (o no especialmente) mayores recursos sino de una nueva gestión del capital social, económico y humano que disponen los centros educativos. No se trata aquí de esa actuación de fracaso que divide entre tiempo escolar gestionado por profesorado y tiempo extraescolar gestionado por otras entidades y profesionales, sin que haya una planificación y seguimiento conjunto. La formación de familiares abarca actividades como las tertulias literarias dialógicas con las que padres y madres que nunca habían leído un libro acaban disfrutando de obras de James Joyce, Virginia Woolf o Kafka, superando así en muchas ocasiones a personas con titulaciones universitarias que siguen las modas literarias³⁰.

Esa oferta formativa extendida y coordinada permite eliminar muchos argumentos de la segregación. Nunca una niña o niño necesita ser segregado de su aula regular para aprender algo en otro grupo. Generalmente se dice de los inmigrantes recién llegados que hay que sacarles del aula ordinaria durante unas horas para que aprendan la lengua vehicular del centro. No es verdad, esa no es una necesidad del o la inmigrante recién llegada, sino de un sistema educativo mal organizado. Lo que supuestamente aprende en ese tiempo de segregación, lo aprende mucho mejor en los centros que aplican actuaciones de éxito en tiempos que están fuera del tradicional horario lectivo o con refuerzos dentro del aula³¹.

Se aduce que mientras no sepan la lengua vehicular, no sirve de nada que el alumnado inmigrante esté en el aula regular convencional. De nuevo, esa afirmación ignora que hay formas de organización del aula como ya hemos mencionado anteriormente a través de los grupos interactivos que permiten que esa niña o niño siga la lección con la ayuda de otras personas, a veces de sus propias culturas dentro del aula ordinaria. Se evita así el etiquetaje, las bajas expectativas y ofrecen menos aprendizajes a quien más necesita (Apple y Beane, 1995). Al mismo tiempo, estas formas de organización del aula y el aumento de la calidad educativa, inciden favorablemente en el conocimiento del otro y en la convivencia en el centro (no es sorprendente que el alumnado conozca prácticas culturales de compañeros/as de otras culturas. Esto nos lo ilustra actividades cotidianas como un grupo interactivo de inglés que debatía sobre la alimentación que cada niño y niña según sus tradiciones y cultura consumía.

Referencias

Apple, Michael; Beane, James. (1995). *Democratic schools* (Virginia: Association for supervision and curriculum development).

³⁰ La lectura de estas obras de la literatura clásica es posible al llevarse a cabo una forma de lectura donde, a través del dialogo igualitario, las personas participantes encuentran sentido en la obra leída y la entrelazan tanto con la propia experiencia de vida como en el intercambio de argumentos y experiencias de las otras personas participantes.

³¹ Existen muchas otras posibilidades de aprendizaje de la lengua, antes que sacar al alumnado del aula regular: refuerzo extraescolar, organización dialógica del aula con voluntariado, Tertulias literarias, biblioteca autorizada, veranos lingüísticos, etc.

- Bernstein, Basil. (1990). *Class, Codes and Control. 4. The structuring of pedagogical discourse*. (London: Routledge)
- Braddock, Jomills & Slavin, Robert (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students)
- Brooks-Gunn, J.; Berlin, L. J., & Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? En J. Shonkoff & S. Meisels (dir.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 549–577). (New York: Cambridge University Press)
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? *New international evidence Economic Policy* 22(52), 781–861
- Chorzempa, B. F. & Graham, S. (2006). Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*. 98(3), 529-541.
- De Haan, M. & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
- European Commission. (2000). *European report on the quality of school education*. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. Extraído el 2 de noviembre 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- European Commission. (2006). Commission staff working document. Accompanying document to the *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. SEC(2006) 1096, Septiembre 2006.
- European Parliament. (2005). *Integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education*. Committee on Culture and Education. Procedure number 2004/2267-(INI). Extraído: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2005-0243&language=EN&mode=XML#top>
- Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e Inclusión*. Pan Nacional I+D+I. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia (2009-2011).
- Hanushek, A.E., & Wößmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), C63-C76, 03.
- Includ-Ed (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme.
- Kohut, Andrew (dir.). (2006). *Europe's Muslim More Moderate. The great divide: how westerns and muslims view each other. 13 Nation Pew Global Attitudes Survey*. Washington: Pew Global Project, 26.6.2006. <http://www.pewglobal.org>

- Lucas, S., & Berends, M. (2002). Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking. *Sociology of Education*, 75(4), 328.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Extraído: http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1,00.html
- OECD. (2005a). School factors related to quality and equity. Results form PISA 2000. http://www.pisa.oecd.org/document/35/0,3343,en_32252351_32236159_34669667_1_1_1,00.html
- OECD. (2005b). *Education at a Glance. Indicator C5: The situation of the youth population with low levels of education*. Extraído: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. (Paris: OECD)
- Orfield, Gary (2001). *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*. Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project.
- Porter, G. L. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. EnS. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegerty (Eds.), *Inclusive Education, a Global Agenda*. (Londres: Routledge Publishing; pp. 68- 81).
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2008). Informe Extraordinari « La Segregació Escolar a Catalunya ». Extraído: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321.
- Stoetzel, John (1983). *Les Valeurs du Temps Present*. Presses Universitaires de France.
- The Civil Rights Project. (2002). *The Impact Of Racial And Ethnic Diversity On Educational Outcomes: Lynn, MA School District. Final report*. (Cambridge, MA: Harvard University). Extraído: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu>
- Touraine, Alain. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. (Paris: Éditions Fayard)
- Weiss, H. (2005). *Research and evaluation of family involvement: What lies ahead?* (Chicago, IL: Annual American Educational Research Associations Conference),.
- Wells, Gordon. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. (New York: Cambridge University Press)
- Willis, Paul (1981). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. (Aldershot: Gower)

Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.