DIFICULTADES "INVISIBLES" DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS PARA PROMOCIONAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO[1]

Caridad Hernández Sánchez
Universidad Complutense de Madrid

Estas páginas tienen la intención de presentar una investigación en curso, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio denominado *Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas (III)*[2] y que se lleva a cabo en centros escolares de la Comunidad de Madrid. Este proyecto es continuación de otro anterior[3] que se proponía realizar un análisis del proceso de integración social de los alumnos inmigrantes en las escuelas, valorando el papel que tienen en ese proceso las medidas de política educativa y los programas de prevención de racismo puestos en marcha en los centros escolares.

En la Comunidad de Madrid una de las medidas para la integración de los estudiantes extranjeros al sistema educativo ha sido el programa de Escuelas de Bienvenida[4], dentro del que están las Aulas de Enlace. En ellas se centró gran parte de la investigación anterior y los resultados se han publicado en diferentes medios[5]. Uno de los objetivos de esta medida es lograr que los estudiantes extranjeros aprendan la lengua vehicular, como paso previo y necesario a su incorporación en las aulas ordinarias, considerando que es un elemento fundamental para la integración. Los datos indican que se logra, ya que tras el paso por el Aula de Enlace la mayoría se "integra" en el sistema educativo, al incorporarse a los grupos ordinarios, cuando el profesorado correspondiente considera que tienen suficiente competencia comunicativa en castellano. Si bien, para llegar a esa integración en las aulas ordinarias, antes se produce un proceso que implica primero la exclusión, al segregarles a un aula especial y diferente al resto del centro escolar, el Aula de Enlace, luego, durante la estancia en la misma, la negación y supresión de sus diferencias lingüísticas/culturales anteriores con las expectativas de lograr la homogeneización, mediante la asimilación.

El objetivo señalado del proyecto anterior se ha cumplido, mediante el análisis centrado en las medidas específicas puestas en marcha para este tipo de alumnos; mientras, en el proyecto actual, se continúa esa línea de trabajo, pero ahora centrado en la inserción de estos alumnos en las clases regulares. Se pretende analizar el proceso de participación de los estudiantes inmigrantes en los sistemas escolares de los países receptores, con un doble objetivo: a) identificar los obstáculos principales que impiden participar a los estudiantes "recién llegados", de una forma plena y equitativa con respecto a sus compañeros, y b) proponer medidas para contrarrestar dichos obstáculos.

Si el proyecto anterior se centraba fundamentalmente en las políticas educativas como agentes de cambio, en esta nueva propuesta se considera que los principales agentes de cambio en la escuela son los maestros y profesores. Por este motivo, se va a trabajar coordinados desde el principio con los centros educativos en los que se realizó el estudio del proyecto anterior, incluyendo sus intereses en el trabajo actual y haciendo uso de la perspectiva de la antropología aplicada.

Además de esas diferencias señaladas entre ambos proyectos, cabe añadir algunas otras, como el paso de hablar de integración a hacerlo de participación, tras un seminario dedicado a reflexionar sobre integración, que concluyó que la integración es un proceso de doble dirección, en el que deben estar implicados tanto la población inmigrante como la autóctona, y que el término "integración" no es un concepto adecuado para hablar de un proceso de doble dirección, mutuo entre la minoría y la mayoría, ya que presuponía, de forma casi automática, una manera de entender la integración desde una perspectiva asimilacionista y unidireccional. Por lo que se propuso, a cambio, el término participación.

Los marcos teóricos que orientan la investigación son, fundamentalmente:

La concepción de la diversidad cultural tal y como se aborda en la antropología, especialmente a partir de las críticas postmodernas al concepto de cultura (Current Anthropology 1999) y en combinación con los trabajos realizados sobre racismo (del Olmo 1997, 2002).

---

[1] Trabajo en proceso de realización en el marco de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i titulada *Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas (II)* y cuyo Investigador Principal es Margarita del Olmo

[2] Ref.: FF12009-08762; http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/

[3] Estrategias de integración social y prevención de racismo en las escuelas. REF: HUM2006-03511/FILO; http://www.navreme.net/integration/index.htm

[4] http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/recursos_red.htm#normativa

[5] Algunos son: Del Olmo, 2010; Del Olmo ed., 2010; Fdez Montes y Müllauer-Seichter eds, 2008;

Hernández Sánchez, C. (2011). Dificultades "invisibles" de los estudiantes extranjeros para promocionar en el sistema educativo. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 485-489). Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3.

Los modelos de educación intercultural (Aguado 2003; Aguado y otros 1999; Grupo INTER 2006) que promueven el aprendizaje de todos los alumnos, aceptando las diferencias, al convertirlas en elementos de aprendizaje y consiguiendo que la escuela sea de todos y para todos y todas.

La perspectiva de la investigación-acción (Lewin 1973), cuyo objetivo es aplicar categorías científicas a la comprensión y mejora de la organización, partiendo del trabajo en colaboración con los propios sujetos de estudio.

El foco concreto de la indagación de la que se quiere dar cuenta en estas líneas se vincula dentro del proyecto, por un lado, a señalar y analizar las dificultades que tienen los alumnos extranjeros en su incorporación a las aulas ordinarias, para promocionar en el sistema educativo y, por otro, a colaborar con los profesores en la búsqueda de medidas para solventarlas. Concretamente, la indagación en las dificultades que estos estudiantes encuentran en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales y Literatura. Es una investigación en curso, por lo que se presenta el inicio de la misma, partiendo de los trabajos anteriores y tras los primeros pasos que se han dado hasta este momento.

1. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO Y CONEXIONES CON EL ANTERIOR

Retomando la "integración" de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo una vez que ya se han incorporado a las aulas ordinarias, la pregunta es si dicha "integración" ocurre en igualdad con el resto de estudiantes. Pues, si las cifras indican que se incorporan a esas aulas ordinarias y siguen los pasos que marca el sistema educativo, sin embargo, muchos de los estudiantes extranjeros acaban en posiciones que no son las más valoradas socialmente, dentro del sistema educativo, como sería, por ejemplo, el bachillerato para el acceso a los estudios superiores. La mayoría se encuentran en los itinerarios de compensación educativa, en programas de diversidad, de garantía social o de formación profesional, cuando bastantes de ellos deseaban seguir los estudios de acceso a la universidad. Esto pone de manifiesto que muchos de ellos tienen dificultades para alcanzar el éxito en el sistema educativo, promocionando en los itinerarios deseados y plantea la cuestión acerca de cuáles son las dificultades que encuentran los estudiantes "inmigrantes" para poder promocionar en el sistema educativo en igualdad de condiciones con los estudiantes autóctonos.

Los objetivos marcados no sólo pretenden responder a las cuestiones que surgieron en el proyecto anterior, sino también a las expectativas de nuestro trabajo para los profesores de los centros escolares donde realizamos el trabajo de campo, por lo que han sido consensuados con ellos. De esta forma se ha logrado aunar los intereses de los investigadores con los de los posibles beneficiarios de los resultados de la investigación. Por otro lado, en el trabajo concreto que se presenta, se intenta aunar Antropología y Educación en una relación de aportaciones mutuas

La Antropología aporta el marco teórico y metodológico de la investigación y la Educación el contexto concreto de indagación, con sus marcos de referencia normativos, conceptuales y de aplicación o de búsqueda de "soluciones" a los problemas que se plantean en la práctica educativa, intentando una simbiosis beneficiosa para ambas.

Esta simbiosis trata de articular: las demandas de los profesores de los centros implicados, mi especialización docente y mi formación de antropóloga. Las demandas de los profesores reclaman la necesidad de materiales destinados a los alumnos del Aula de Enlace que les faciliten adquirir los conocimientos de las materias de Literatura, Geografía e Historia de España. Además, señalan que, independientemente del aprendizaje de la lengua, perciben dificultades en los contenidos del currículo, como la falta de bagaje en conocimientos que el sistema educativo incorpora en cursos previos a los que acceden estos estudiantes y que se pone de manifiesto una vez que se han integrado en las aulas ordinarias. Junto con mi especialización docente, como profesora de didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de profesores, y la perspectiva antropológica como marco, constituyen los ingredientes del reto de hacer efectiva esa simbiosis. De esta forma, la indagación se centra en las dificultades que encuentran alumnos y profesores en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, fundamentalmente en los contenidos de Literatura, Geografía e Historia de España.

Para reflexionar desde esta nueva óptica, la indagación me lleva a volver sobre la investigación anterior, realizada en un Aula de Enlace de Educación Primaria. Esa mirada al recorrido anterior, junto a las peticiones del profesorado, va diseñando el plan de trabajo, en diálogo con los profesores.

En el trabajo de campo previo hay datos que señalan dificultades relacionadas con los objetivos del actual trabajo. Veamos algunos ejemplos. En ocasiones, los alumnos del Aula de Enlace trabajaban el vocabulario individualmente con programas de ordenador, que permitían reafirmar o ampliar el vocabulario adquirido. Había diferentes niveles de aprendizaje y dominio de la lengua castellana pero, en cualquier caso, observaba las dificultades que tenían en el reconocimiento del significado de las palabras. Algo que me pareció significativo, cuando se daba en aquellos alumnos que ya dominaban la lengua, con una competencia que les permitía seguir las clases impartidas en el aula e interaccionar con la profesora. Por ejemplo: uno de los programas

presentaba en pantalla dibujos de objetos y, en la parte inferior, los nombres de esos objetos; el trabajo del estudiante consistía en unir la palabra con el objeto correspondiente. Entre las que figuran en mi registro está la palabra *mesa,* reconocida perfectamente incluso cuando aparecían diferentes tipos de mesa; sin embargo, en el mismo programa, algo más adelante, aparecía la palabra *camilla* y el dibujo correspondiente, que consistía en la camilla tradicional -mesa con tapete y faldilla-. En este caso, el alumno/a no era capaz de identificarla, incluso cuando ya no quedaban más objetos a los que adjudicar palabras y, por tanto, por exclusión lograban unir la palabra y el objeto, el significado faltaba. Mis intentos de ayuda para explicar el significado daban cuenta de la dificultad que suponía; por un lado, era una mesa, pero diferente a las otras reconocidas; por otro, entender las diferencias permitiría al alumno usar adecuadamente la palabra *camilla.*

Similar a éste es otro caso en el que pretendí explicar qué significaba la palabra gallega a una estudiante que estudiaba la lección de Las Costas Atlánticas, para un examen de Conocimiento del Medio. El texto se iniciaba con la frase: "La costa gallega es recortada". Al comenzar su lectura se paró, y preguntó:¿qué es gallega? Responder esta pregunta a un niño autóctono, si es que tiene esa duda, es fácil. Con decirle: "la que está o es de Galicia" lo más seguro es que esté resuelta la dificultad. Pero en este caso no era así. Primero, me sorprendió; luego traté de explicarlo, pero no fue fácil pues no era suficiente con decir de Galicia. Había que incluir algo más, como: qué es Galicia, dónde está y por qué a lo propio de Galicia se lo denomina gallego/a. Resultó más complicado de lo que parecía en principio.

En el mismo sentido es la frase que pronunciaban niños y niñas al hablar de las dificultades que tenían para estudiar la materia de Conocimiento del Medio: "yo se las cosas de mi país pero aquí todo es de España". Con ella mostraban, tanto que muchos términos eran nuevos para ellos y, por tanto, les resultaba difícil, cuanto que toda esa información junta y a la vez era demasiada, por lo que las dificultades aumentaban. Esta situación había sido ajena antes para ellos, a sus experiencias, a sus contextos, y ahora no encontraban vínculos claros entre esa información y sus vidas; sin embargo, conocimientos e informaciones similares de otros lugares, como eran los suyos de origen, no se contemplaban, ni les servía en este nuevo contexto.

Estos ejemplos y otros similares centraban la reflexión acerca de la diversidad, las diferencias y la falta de igualdad de oportunidades. Me parece que ponen en evidencia que, aunque los y las estudiantes demostraran competencia comunicativa en castellano, no tenían las mismas herramientas para abordar el estudio de las áreas curriculares que el resto de estudiantes, especialmente la que me interesaba, la del Conocimiento del Medio. Un área que por otro lado, en la normativa de las Aulas de Enlace no aparece en las mismas como objetivo de la enseñanza; en cambio si se nombran a las instrumentales: lengua y matemáticas.

El interés por conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área está lógicamente vinculado con mi tarea profesional en la formación de profesores. Por esta razón, es mi competencia conocer las dificultades de su enseñanza y aprendizaje en el aula, para así poder dotar a los futuros profesores de las herramientas necesarias para tener éxito en sus tareas. Entre los cuales están: que los aprendizajes deben ser significativos, se deben seleccionar contenidos relacionados con los entornos de los estudiantes, se debe unir lo que se trabaja en el aula con la vida cotidiana de los alumnos, conocer la secuenciación, en que se deben plantear los aprendizajes según el grado de dificultad que plantean y hacerlo coherente con el proceso cognitivo del alumno. Hay que tener presente que las ciencias sociales (geografía e historia, fundamentalmente) contienen un vocabulario específico bastante abstracto que añade dificultad en el aprendizaje, además hay que contemplar la motivación, como otro aspecto importante para predisponer favorablemente a los estudiantes a enfrentarse a los retos de nuevos aprendizajes, entre otras cosas. Pero, había que verificar si todo ese bagaje servía para estos nuevos contextos o no, con estos nuevos estudiantes y, por tanto, había que aprender en estas nuevas aulas qué retos nos plantea a los formadores de profesores, a fin de prepararlos adecuadamente.

Hay trabajos, llevados a cabo por especialistas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que han indagado en los conocimientos de estos alumnos en dichas materias. Unos, lo han hecho en los libros de texto, valorando su adecuación a la diversidad de los alumnos, en la diversidad que contemplan y cómo la abordan (Álvarez, 2007); otros, descubriendo los conocimientos de contenidos históricos de los alumnos (González, et al., 2008) o analizando las formas histórico-narrativas que utilizan alumnos inmigrantes al establecer relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro (Henríquez, 2009). Algunos trabajos presentan propuestas para trabajar estas disciplinas en el aula (Heimberg, 2005) y otros lo hacen acerca de cómo enseñar esta área desde la Educación Intercultural (Deusdad, 2010). Todos, desde mi perspectiva, orientados a la indagación de los aprendizajes en estas disciplinas o a cómo lograrlos, pero desde el punto de vista de la eficacia; es decir, cómo lograr que la enseñanza sea eficaz para que produzca aprendizajes de la/s disciplina/s concreta/s. Lo que diferencia estos trabajos del que nosotros pretendemos es dónde se pone el foco. Nuestro interés está no sólo en qué contenidos les faltan o cómo son los que tienen, sino también en qué dificultades encuentran para lograrlos y en cómo esas dificultades resultan discriminaciones respecto a los otros estudiantes. Por ejemplo, la historia reclama la empatía como una actitud imprescindible para el estudio de otros momentos del pasado, de las sociedades o formas de vida, incluyendo las motivaciones y causas de los hechos o de las

creencias; sin embargo, esa misma empatía no aparece de la misma forma cuando los especialistas realizan tareas de docencia o de indagación, para ponerse en lugar de los estudiantes originarios de otros lugares o de grupos diferentes.

2. HIPÓTESIS Y PRIMEROS PASOS

Volver a analizar el trabajo anterior con la intención de buscar respuestas o poder plantear las preguntas adecuadas y para encontrar respuestas a las demandas que ahora estaban haciendo los profesores, ha permitido elaborar propuestas para empezar a caminar, pero sobre todo, para diseñar una hipótesis.

Nuestra hipótesis es que en estas materias señaladas tienen dificultades "invisibles", como el desconocimiento de contenidos que forman parte del proceso de socialización, no sólo dentro del sistema educativo, como son los que se utilizan en estas áreas de enseñanza, sino también, en el vocabulario que se utiliza tanto en las clases, a la hora de enseñar y aprender, como en las evaluaciones a través de las que se promociona. De tal forma que, esos contenidos y el vocabulario específico, suponen una ventaja de los estudiantes autóctonos, que los tienen, frente a los extranjeros, que los desconocen. Es un bagaje que los estudiantes extranjeros no tienen y, sin embargo, tienen que competir como si lo tuvieran con los estudiantes autóctonos, lo que supone un tratamiento de desigualdad y discriminación para aquellos por parte del sistema educativo. Las he denominado "invisibles" por su escasa evidencia explícita, tanto entre los profesores como en los trabajos realizados sobre estos colectivos.

Así pues, nos proponemos, en estrecha colaboración con los profesores y en continuo diálogo con ellos: 1) indagar cuáles son las dificultades que encuentran en las clases en que se imparten estas materias señaladas, contrastándolo con la observación, 2) la posibilidad de preparar materiales adecuados que les permitan adquirir el bagaje previo que el currículo prevé para los estudiantes, tal como demandan.

Las conversaciones con los profesores de la etapa de Secundaria Obligatoria amplía y permite profundizar en estas dificultades "invisibles". Se evidencian en el vocabulario, en la información que se utiliza pero, sobre todo, en conceptos específicos de estas disciplinas que resultan muy complejos y difíciles para algunos o bastantes estudiantes, tales como la cronología occidental, los conceptos para denominar las diferentes fases o etapas de la historia o los sistemas políticos de la Historia de España, por mencionar algunos. En esta etapa los contenidos del área de Ciencias Sociales son más amplios, sobre todo en Historia, aumenta la cantidad de información con la que se trabaja y la complejidad de los conceptos objeto de enseñanza y aprendizaje, de los procedimientos, así como de las actitudes; el grado de abstracción de los conocimientos, entre otras dificultades, en relación con la etapa evolutiva de los estudiantes, la adolescencia, conforman un panorama diferente al de la etapa de educación primaria, que necesita por parte del profesorado nuevas y específicas herramientas para conseguir logros en su tarea.

Por otra parte, los estudiantes ponen de manifiesto que en sus lugares de origen la organización del sistema educativo, las metodologías y el currículo oficial son diferentes, lo que explica, en parte, cómo en sus lugares de origen eran estudiantes de éxito escolar y aquí no lo son tanto o, incluso, tienen fracaso escolar (Lucko, 2009).

En cuanto a los materiales, pensamos que hay muchos y variados basta con indagar en algunos sitios web, para ver los recursos que tienen para los estudiantes inmigrantes destinados a la enseñanza y aprendizaje en las aulas o para trabajar cualquier área del currículo en los diferentes niveles de la educación obligatoria. Por tanto, pensamos que la dificultad no son los materiales sino las estrategias metodológicas. Es necesario pensar en estrategias adecuadas para ayudar a los estudiantes a adquirir ese bagaje, que incluyan metodologías participativas y colaborativas para los estudiantes, motivaciones, innovaciones en los procesos de enseñanza, etc. Algún profesor señala que los alumnos se aburren y, en consecuencia, su comportamiento es insatisfactorio, dando lugar a veces a penalizaciones (partes, expulsión, ...); mientras que, cuando al abordar los temas de Ciencias Sociales intentan hacerles partícipes del trabajo, incluyendo experiencias o referencias de sus lugares de origen, el comportamiento, los resultados, la motivación y el aprendizaje son mejores.

Al mismo tiempo, pensamos que, si aún no tienen una competencia lectora necesaria para la comprensión de materiales específicos, incluyendo el vocabulario, podría ser adecuado elaborar materiales, con los contenidos que los profesores señalan, en las lenguas maternas de los estudiantes. Esta opción facilitaría adquirir una mayor cantidad de conocimiento porque resulte más fácil su comprensión y si se añade la exigencia de que, la comunicación de esos conocimientos adquiridos en lengua materna, se haga en castellano, además, se aumentará su competencia comunicativa.

La opción de que los estudiantes utilicen Internet para conseguir los materiales en sus propias lenguas resulta complicada según los profesores, pues muchos no tienen acceso fácil a Internet, o sus recursos son escasos y no les permiten contar con ordenadores e Internet en casa, y hacerlo en el centro escolar tampoco es muy viable, ya que no es suficiente la oferta que tiene el centro para esta demanda. Sin embargo, creemos que

puede ser una opción interesante trabajar con materiales en las lenguas maternas, pues aborda al menos dos objetivos importantes:

- favorecer la motivación, pues pensamos que va a ser alta para los estudiantes y que facilitará aprendizajes más amplios, significativos, profundos y completos que si utilizan materiales en lengua española.
- aumentar la competencia comunicativa en la lengua vehicular, al pedir a los estudiantes que comuniquen estos aprendizajes, realizados con materiales en sus lenguas maternas, en la lengua española, lo que incrementará su competencia comunicativa.

Razones ambas por las que nos proponemos conseguirlos, utilizarlos y valorar esta estrategia, junto con determinadas metodologías que impulsan la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.

3. EL CONTACTO Y DIÁLOGO CON LOS PROFESORES: TRABAJAR CONJUNTAMENTE

El contacto y diálogo con los profesores es imprescindible para llevar adelante estas propuestas, tanto para implementarlas en las aulas como para poder hacer la observación del proceso; pero, además son un feed back para nuestro trabajo. Al compartir e intercambiar nuestras propuestas, vemos cuando sus discursos ratifican nuestro análisis; recibimos sugerencias para ponerlas en práctica y compartimos también sus preocupaciones por lograr el éxito en su tarea.

Hasta aquí ha llegado nuestro proceso. Queda aún por recorrer una parte que incluye verificar la hipótesis y comprobar en colaboración con el profesorado si las propuestas son adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Madrid: McGraw Hill.

Aguado, T. y otros. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales.* Madrid:CIDE/MEC.

Álvarez, M. E. (2007, febrero). *La enseñanza de las CC SS en la ESO desde la perspectiva de la E. Intercultural. Tratamiento de la Diversidad Cultural en los libros de texto de CC SS.* DEA. UCM.

Current Anthropology. 1999 "Editorial: Culture-A Second Chance? 71:203.

Del Olmo, M. (1997). Una introducción al análisis del racismo: el contexto español como caso de estudio. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares.* 52:2:187-203. Madrid: CSIC.

Del Olmo, M. (2002). El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación. En García Castaño y otros (eds.) *La inmigración en España. Contextos y alternativas.* vol. II. (pp. 141-148). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Del Olmo, M. (2010). *Re-Shaping Kinds Trhoug Public Policy in Madrid.* Viena: Navreme. http://hdl.handle.net/10261/26301.

Del Olmo, M. (2010). *Dilemas éticos en Antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico.* Madrid: Trotta.

Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de Ciencias Sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 29-40.

Fernández Montes, M. y W. Müllauer-Seichter (eds.) (2008). *La integración escolar a debate.* Madrid: Pearson

González, N., R. Enríquez y J. Pagés (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares. En R. Mª Ávila, A. Cruz y Mª C. Díez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 597-616)..Jaén, Univ. de Jaén y UNIA.

Grupo INTER (2006). *Culture is Our Focus, Diversity our Normality.* Viena: Navreme.

Heimberg, Ch. (2005) L'alterite et le multiculturalisme au cœur de l'histoire enseignée. En C. García Ruíz et al (ed.). *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo.* (pp.17-32). Almería: Universidad de Almería

Henríquez, R. (2009). Aprender la Historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 45-54

Lewin, K. (1973). Action Research and Minority Problems. En Lewin ed. *Resolving Social Conflicts: Selected Papers in Group Dynamics.* (pp. 201-216). Londres: Souvenir.

Lucko, J. (2009). Rendimiento escolar e identificación latina como factores de segregación en Madrid. En Fernádnez, M. y Müllauer-Seichter, W. *La integración escolar a debate.*(pp. 28-38). Madrid: Pearson.