

Multiculturalidad y necesidades educativas especiales



**MULTICULTURALIDAD
Y
NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES**

INFORME

**Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del
Alumnado con Necesidades Educativas Especiales**



La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales es una organización independiente y autónoma, apoyada por los países que la conforman y las instituciones europeas (Comisión y Parlamento).

Las opiniones expresadas en este documento no representan necesariamente la opinión oficial de la Agencia, de sus países miembros o de la Comisión. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda darse a la información de este documento.

Este informe ha sido editado por Axelle Grünberger, María Kyriazopoulou y Victoria Soriano de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, basándose en las aportaciones de los Representantes de la Agencia, los miembros de la Junta de Representantes, los Coordinadores nacionales y los expertos designados por cada país. Para obtener más información véase la lista de participantes al final de este documento.

Se agradece especialmente la colaboración en este informe de Trinidad Rivera (Asesora de la Agencia Nacional para la Educación Especial y Centros escolares).

Se permite el uso de extractos de esta publicación con referencia expresa de la fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009. *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*, Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

La versión electrónica de este informe está disponible en 21 idiomas en el sitio web de la Agencia: www.european-agency.org

Esta versión es la traducción al español del informe original en inglés de la Agencia.

Traducción: Yolanda Jiménez Martínez, yolanda.jimenez@educacion.es

Cubierta: *collage* empleando la obra de Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Bélgica.

ISBN: 978-87-92387-73-8 (Electrónico)

ISBN: 978-87-92387-53-0 (Impreso)

© Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales 2009

Secretariado
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Dinamarca
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruselas Bélgica
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

La DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea financia la producción de este documento:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



ÍNDICE

PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
1. BASE TEÓRICA.....	13
1.1 Situación en Europa	13
1.2 Controversias y debates	16
1.2.1 <i>Grupo destinatario</i>	16
1.2.2 <i>Datos existentes</i>	17
1.2.3 <i>Medidas educativas</i>	18
1.3 Principales resultados de la investigación	19
1.3.1 <i>Datos existentes</i>	19
1.3.2 <i>Escolarización</i>	22
1.3.4 <i>Evaluación</i>	25
2. INFORMES NACIONALES	29
2.1 Población objeto de estudio.....	29
2.2 Datos sobre alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante	32
2.3 Recursos educativos	37
2.3.1 <i>Recursos dirigidos a alumnado con origen inmigrante</i>	38
2.3.2 <i>Recursos dirigidos a alumnado con necesidades educativas especiales y con origen inmigrante</i>	40
2.3.3 <i>Servicios responsables</i>	41
2.3.4 <i>Cooperación entre servicios</i>	43
2.3.5 <i>Información y participación de los padres</i>	43
2.3.6 <i>Financiación de los servicios</i>	44
2.4 Medidas de apoyo	46
2.4.1 <i>Principales retos a los que se enfrentan el profesorado y los centros escolares</i>	47
2.4.2 <i>Percepción de los interesados</i>	49
2.4.4 <i>Factores de éxito en un entorno de aprendizaje inclusivo en el marco de una clase multicultural</i>	54
2.5 Evaluación	55



3. RESUMEN DE LOS RESULTADOS SOBRE LA PRÁCTICA...	61
3.1.1 <i>Malmö (Suecia)</i>	62
3.1.2 <i>Atenas (Grecia)</i>	64
3.1.3 <i>Paris (Francia)</i>	66
3.1.4 <i>Bruselas (Bélgica)</i>	68
3.1.5 <i>Ámsterdam (Holanda)</i>	70
3.1.6 <i>Varsovia (Polonia)</i>	73
3.2 Observaciones generales	75
3.2.1 <i>Población destinataria</i>	75
3.2.2 <i>Datos</i>	76
3.2.3 <i>Recursos y oferta educativa</i>	77
3.2.4 <i>Medidas de apoyo</i>	78
3.2.5 <i>Evaluación</i>	79
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	81
4.1 Datos existentes	81
4.2 Recursos educativos	82
4.3 Medidas de apoyo	84
4.4 Evaluación	85
REFERENCIAS	87
COLABORACIONES	91
Nombres y direcciones de los lugares visitados	94



PRÓLOGO

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (la Agencia), siguiendo las líneas prioritarias de actuación de sus países miembros, ha realizado el siguiente informe. En él se muestran los resultados del estudio sobre necesidades educativas especiales y diversidad multicultural.

En 2005, los representantes de los Ministerios de Educación de los países integrantes de la Agencia manifestaron su interés en buscar la mejor respuesta a la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado de origen inmigrante y, en muchos casos, con lenguas maternas distintas a la del país de acogida.

25 países han participado en este estudio: Alemania, Austria, Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Chipre, Dinamarca, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra), República Checa, Suecia y Suiza (Comunidades francófona y germanófila).

Cada país nombró a uno o dos expertos para participar en el estudio. Sin su experiencia y conocimientos este trabajo no hubiera sido posible. Han contribuido tanto con valiosas informaciones a nivel local y/o nacional, como con sus reflexiones. Sus datos de contacto se encuentran al final de este informe y en el sitio web del proyecto. Se agradecen y valoran muy positivamente sus aportaciones y las de los Representantes y Coordinadores nacionales de la Agencia. Todas ellas garantizan el éxito de este trabajo.

Este documento presenta los principales resultados del proyecto. Se sustenta en los datos remitidos por cada país participante, así como en el estudio de casos prácticos. Toda la información puede encontrarse en el sitio web del proyecto “Diversidad cultural y necesidades educativas especiales”: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Director

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales



INTRODUCCIÓN

Este informe sobre necesidades educativas especiales y multiculturalidad presenta el estudio dirigido por la Agencia Europea para el desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en respuesta a la solicitud de los representantes de sus países miembros, que manifestaron su deseo de conocer el impacto de la combinación de ambas circunstancias. También pidieron que se formularan recomendaciones concretas sobre el resultado de dicho análisis.

El término “educación de necesidades especiales” responde a la atención que se da al alumnado con dichas necesidades. La UNESCO (1994) la define, en el marco de la inclusión educativa, como la intervención y el apoyo educativos diseñados para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. El término se ha acuñado para sustituir el de “educación especial”.

El fenómeno de la inmigración y la diversidad cultural es un asunto delicado que puede percibirse con connotaciones negativas. Los movimientos migratorios han sido una característica constante de la sociedad europea, principalmente por cuestiones económicas de búsqueda de una mejor calidad laboral y de vida. Recientemente, se ha constatado un nuevo tipo de inmigración resultado de la guerra y de los conflictos sociales. Sin embargo, los pueblos europeos no siempre han considerado a las sociedades de distintos orígenes culturales como fuente de enriquecimiento para su propia sociedad o sus sistemas educativos, más bien se perciben como un reto.

Esta es la razón por la que organizaciones relevantes europeas e internacionales han destacado este asunto y han animado a las autoridades nacionales a fomentar y promover una educación de gran calidad para todo el alumnado, independientemente de sus orígenes y cultura. La UNESCO (1994) ha manifestado con claridad que: “los centros escolares deben escolarizar a los niños y niñas independientemente de sus condiciones psíquicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras posibles. Esto incluye también niños y niñas con discapacidad y con altas capacidades, niños y niñas que trabajan o están en la calle, niños y niñas provenientes de poblaciones nómadas, de minorías étnicas o culturales o bien procedentes de grupos o áreas marginales o desaventajadas” (Pág. 6).



El Plan de Acción del Consejo de Europa 2006-2015 también dice que “las personas con discapacidad provenientes de minorías, los migrantes con discapacidad y los refugiados pueden sufrir diversas desventajas debidas a la discriminación o a la escasa familiarización con los servicios sociales. Los países miembros deben asegurar que el apoyo a las personas con discapacidades tiene en cuenta sus orígenes lingüísticos y culturales, así como las necesidades de dichas minorías” (Anexo 4.6. Pág. 32).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad recuerda que las personas con discapacidad deben tener los mismos derechos que los demás con el reconocimiento y apoyo de sus identidades lingüísticas y culturales (Artículo 30, 2008).

La palabra “inmigrante” difiere en su definición según el país. Dichas diferencias atienden a las situaciones nacionales en relación con la población implicada. Las definiciones también responden a la historia de cada país y a su situación política y económica. Los países emplean el término inmigrante o extranjero en relación al lugar de nacimiento del alumnado o de sus padres o en relación a su lengua materna, en ocasiones diferente de la que se habla en el país de acogida.

La OCDE (2006) y Eurydice (2004) emplean el término alumnado inmigrante para referirse al “alumnado extranjero” nacido fuera del país de acogida o “alumnado de primera generación” para aquellos cuyos padres nacieron fuera del país de acogida. El “alumnado de segunda generación” se corresponde con aquellos que han nacido en el país de acogida, pero no así sus padres, nacidos en otros lugares. La tercera y cuarta generación se considera alumnado “nativo”. Es posible que tengan la nacionalidad del país de residencia, han nacido en el país de acogida y, al menos, uno de los progenitores también ha nacido en el país de acogida. En los países con larga tradición de inmigración a partir de la tercera generación ya no se considera alumnado inmigrante, sino alumnado con orígenes étnicos diferentes, pertenecientes a grupos minoritarios o procedentes de grupos étnicos distintos.

Es importante destacar que el estudio llevado a cabo por la Agencia no se ha centrado en asuntos educativos generales en relación al alumnado con antecedentes de inmigración, sino exclusivamente en



asuntos relativos al alumnado con necesidades educativas especiales y tales antecedentes. El propósito principal del análisis ha consistido en investigar cómo dar la mejor respuesta posible en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante y, en algunos casos, con lenguas distintas a las del país de acogida.

Esta doble perspectiva pone en relieve los siguientes puntos:

- a) En qué medida se consideran las dificultades derivadas del idioma como dificultades de aprendizaje.
- b) Cómo se evalúan las capacidades y necesidades del alumnado procedentes de otras culturas.
- c) Cómo ayudar al profesorado y las familias de una forma óptima.

Los expertos nombrados para el proyecto identificaron, primeramente, las características del grupo objeto de estudio:

- Alumnado con cualquier tipo de discapacidad/necesidad educativa especial.
- Alumnado “inmigrante” en el sentido de persona:
 - i) De primera, segunda o tercera generación de familia inmigrante.
 - ii) Que habla una lengua diferente o similar a la del país de residencia.
 - iii) Con/sin la nacionalidad del país de residencia.
 - iv) Con/sin niveles educativos y económicos más bajos en comparación con los del país de residencia.
- Alumnado con antecedentes culturales distintos a los del país de residencia.

A medida que el estudio se desarrollaba, fue aumentando la necesidad de clarificar el término “inmigrante”. Tal definición precisaba considerar la población escolar al completo, es decir, el alumnado de reciente incorporación (los que atienden al concepto “inmigrante”) y aquellos pertenecientes al país, pero de origen étnico diverso. Así, el grupo susceptible de estudio comprende el alumnado con necesidades educativas especiales y antecedentes de inmigración o perteneciente a culturas y/o etnias diferentes a las del país de residencia.



Debido a las diferencias nacionales, el estudio ha intentado atender cinco áreas clave. Tales áreas se consideraron cruciales para la obtención de información y para el subsecuente estudio práctico en relación a la educación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y procedencia cultural distinta a la del país de residencia:

1. Población sujeto de estudio, según definición nacional.
2. Datos locales y/o nacionales.
3. Servicios y recursos educativos para al alumnado y las familias;
4. Medidas de apoyo.
5. Instrumentos de evaluación inicial de competencias y necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales y origen cultural distinto al del país de residencia.

La ausencia de datos en relación a este asunto ha sido uno de los grandes retos en este estudio. Puede considerarse que la limitación o falta de datos es un resultado positivo como consecuencia de las políticas no discriminatorias aplicadas en los sistemas educativos nacionales.

Parece que la información recabada por este proyecto de la Agencia conduce a una reflexión matizada sobre la realidad, como se describe en los capítulos siguientes.

El estudio proyecto es el resultado de un proceso que abarca diversos pasos:

- Una síntesis de los estudios y resultados científicos publicados sobre este asunto, considerando las cinco áreas clave mencionadas arriba. La revisión de la literatura se trata en el Capítulo 1.
- Un cuestionario preparado conjuntamente con los expertos del proyecto para la recogida de la información esencial a nivel local en referencia a las cinco áreas mencionadas. Como trabajo opcional se preparó un cuestionario ampliado para la recogida de información a nivel nacional. Los expertos se han basado en los cuestionarios y sus resultados para la información local/nacional. Tales informes han servido de base para la síntesis final presentada en el Capítulo 2.
- Las cinco áreas principales del cuestionario también constituyen la base del análisis realizado durante el proyecto. Se seleccionaron



seis lugares para estudiar cómo es la educación en los países con amplia tradición de inmigración o con alumnado de origen inmigrante de reciente incorporación. Los resultados del análisis práctico se presentan en el Capítulo 3.

- El equipo del proyecto de la Agencia ha resumido los resultados de la investigación, los informes nacionales y los ejemplos prácticos y, posteriormente se han contrastado con los expertos del proyecto. Las propuestas y las conclusiones principales se presentan en el Capítulo 4.



1. BASE TEÓRICA

1.1 Situación en Europa

El propósito de este capítulo es el de resumir los elementos clave destacados en diversos estudios, análisis e investigaciones europeas sobre la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante, centrándose en las cinco áreas mencionadas en la introducción: definición, datos, recursos, medidas de apoyo y procedimientos de evaluación. Las referencias empleadas en este análisis en documentos europeos, internacionales y nacionales, se encuentran disponibles en el sitio web de la Agencia dedicado a este proyecto monográfico: www.european-agency.org/agency-projects

La revisión de la literatura específica se ha realizado por medio de la búsqueda en bases de datos, como ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, etc. y publicaciones impresas que citan o se centran en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y procedencia cultural diferente a la del país de residencia. Debido al creciente uso de las tecnologías de la información y de la comunicación a la hora de diseminar información, se ha realizado una exhaustiva búsqueda en Internet para identificar sitios web, resúmenes en línea, informes y disertaciones que estudian o se refieren a la conexión entre alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante.

Para este análisis, la búsqueda se centró primeramente en los resultados de las investigaciones y de los trabajos realizados en Europa, puesto que esta es el área geográfica en la que se centraba el proyecto de la Agencia. Sin embargo también se han tenido en cuenta trabajos realizados fuera de Europa e interesantes informaciones de fuentes americanas y canadienses, por ejemplo: AMEIPH, 1998 and 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen and Orfield, 2002.

Además de los estudios realizados a título individual, o en ámbitos nacionales o locales, se han tenido en cuenta las encuestas e informes publicados por instituciones internacionales europeas como la Comisión Europea, el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (ahora la Agencia Europea para los Derechos



Fundamentales), Eurydice, o bien de aquellas organizaciones con una amplia cobertura geográfica, como es la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Se han considerado las investigaciones y resultados de los últimos quince años. Este periodo de tiempo es necesario dado el alto nivel de especialización de este tema y teniendo en cuenta la limitada literatura existente.

Antes de detallar los principales resultados del trabajo relativo a las cinco áreas definidas por el proyecto de la Agencia, es importante destacar los factores determinantes en el contexto del estudio.

La mayoría de los países europeos están experimentando importantes corrientes migratorias y en algunos países esta tendencia cuenta con una larga tradición. Para otros estados la inmigración es un fenómeno nuevo. Algunos lugares de Europa, donde la emigración era el fenómeno dominante, están siendo testigos del asentamiento de poblaciones foráneas dentro de sus fronteras. En un estudio reciente sobre migración de la OCDE (2006) se apunta que la inmigración es “probable” que se mantenga alta e incluso se incremente en los países europeos. Estos cambios demográficos de diversa índole han modificado la identidad de la población europea: la sociedad en Europa es cada vez más multicultural.

Tal diversidad se refleja en la actual población escolar en Europa. Los centros escolares están recibiendo alumnado con diversos orígenes étnicos, cuyo país de nacimiento es diferente al de su país de acogida o cuyos padres nacieron en un país diferente al que residen. Este alumnado posee una cultura y en algunos casos un idioma diferente al del país donde reside y recibe educación.

Los sistemas educativos y la legislación desempeñan un papel importante a la hora de fomentar la integración en el país de acogida de la población con origen inmigrante. El Libro Verde de la Comisión Europea sobre migración (2008) subraya que: “la presencia de una cantidad significativa de alumnos inmigrantes tiene consecuencias importantes para los sistemas educativos. Los centros educativos deben adaptarse a su presencia e integrar sus necesidades particulares en el objetivo tradicional de ofrecer una educación



equitativa y de alta calidad ... Los colegios deben desempeñar un papel destacado en la creación de una sociedad inclusiva, puesto que representan la principal oportunidad para los jóvenes de las comunidades inmigrantes y de acogida de conocerse y respetarse mutuamente. ... La diversidad lingüística y cultural puede aportar fabulosos recursos a los colegios” (Pág. 3). Escolarizar a esta nueva población y dar respuesta a las necesidades del alumnado con origen inmigrante es una de las grandes preocupaciones de los políticos/legisladores y un reto notable que los sistemas educativos están abordando en toda Europa.

En el campo de las necesidades educativas especiales, los profesionales, los investigadores y los que toman las decisiones a nivel europeo y nacional han mostrado un creciente interés por la situación del alumnado con necesidades educativas especiales y con origen inmigrante. Sin embargo, a pesar de que en toda Europa existe una preocupación por adaptar sus políticas y prácticas educativas a la nueva identidad multicultural de su población escolar, no se han realizado estudios a gran escala que analicen el impacto de este cambio en la educación especial en Europa.

El proyecto monográfico llevado a cabo por la Agencia es la primera iniciativa en analizar la situación del alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante en los centros escolares de Europa.

La información recabada en la literatura sobre este campo revela la existencia de amplios estudios europeos centrados en las necesidades educativas especiales (p.e. Meijer, Soriano y Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) o sobre la educación del alumnado con origen cultural distinto al del país de residencia (p.e. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Sin embargo, no hay análisis en el ámbito europeo centrados en la combinación de ambos temas.

Las únicas referencias encontradas sobre trabajos a escala europea sobre ambos asuntos a la vez han sido: un proyecto Comenius Acción 2 (titulado “Desarrollo de las condiciones de los hijos discapacitados de gitanos y trabajador migrantes. Proyecto SEN”) realizado entre 1996 y 1998 por nueve países, un proyecto Comenius Acción 2 (titulado “Materiales educativos para alumnado con discapacidad y origen inmigrante”) realizado entre 1999 y 2001 por tres países y la Conferencia Europea sobre Niños y Niñas



migrantes con necesidades educativas especiales, que tuvo lugar en Copenhague el 7 y 8 de junio de 1999.

Teniendo esto en cuenta, sería totalmente erróneo concluir que no se han realizado investigaciones en Europa en las que se examine las posibles dobles desventajas educativas a las que debe hacer frente el alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante. Se han realizado algunos estudios importantes pero limitados a áreas locales o nacionales.

El resto de este capítulo detalla los resultados que se destacan del examen de estos trabajos. Se debe recalcar que este estudio se centra intencionadamente en la combinación de la diversidad cultural y de las necesidades educativas especiales. Consecuentemente, aunque de interés para el proyecto, se han ignorado, en la medida de lo posible, numerosas investigaciones realizadas y publicadas sobre la situación del alumnado de origen inmigrante en los centros escolares cuando éstas no trataban a la vez el tema de las necesidades educativas especiales.

Antes de detallar los resultados del trabajo del proyecto de la Agencia (apartado 1.3), se han identificado los aspectos donde prevalece la controversia o las diferencias en cuanto a enfoques o resultados (capítulo 1.2). En ambas secciones los resultados se describen en consonancia con las cinco áreas identificadas para el estudio.

1.2 Controversias y debates

1.2.1 Grupo destinatario

No existe acuerdo en Europa a la hora de la terminología empleada para identificar al alumnado con antecedentes de inmigración. Algunos estudios trabajan con el término “minoría étnica” o “grupos étnicos minoritarios” (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather y Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), mientras que en otros se emplean los términos “migrantes” (OECD, 2007; Comisión Europea, 2008), “inmigrantes” (OECD, 2006; Eurydice, 2004), “alumnado bilingüe” o “minorías” (Consejo de Europa, 2006). Actualmente en Europa, la mayorías de los niños y niñas residen y están escolarizados en el país donde han nacido, mientras que, en zonas fronterizas en Europa, los inmigrantes en tránsito (que es posible que no pretendan quedarse en el país europeo al que han llegado, aunque puede que



permanezcan ahí por un tiempo prolongado) es una realidad creciente. Por tanto, el empleo de cierta terminología referida a algunos tipos de “migración” puede ser problemática.

Tal diversidad, en ausencia de consenso en lo referente a la terminología, es el reflejo de los distintos enfoques que los países europeos han decidido dar (tanto en la práctica como en sus políticas) al fenómeno de la migración. Estas diferencias también muestran las diferentes huellas históricas nacionales. El objetivo de este estudio no ha sido el de revisar las diferencias existentes en las definiciones. A cambio, sí que se ha centrado en cómo atender las necesidades educativas del alumnado con necesidades especiales y de origen inmigrante.

1.2.2 Datos existentes

La revisión de la literatura durante el proyecto reveló que actualmente es imposible obtener una visión estadística global y comparada en relación al número de alumnos con origen inmigrante y necesidades educativas en Europa. Los estudios revelan que es difícil recopilar datos estadísticos nacionales sobre inmigración para considerarlos en el plano internacional, ya que los sistemas estadísticos nacionales no están en sintonía entre ellos.

Como Poulain, Perrin y Singleton (2006) destacan: “Está ampliamente reconocido que no es fácil recopilar datos sobre migración, y que los sistemas de datos, así como las definiciones empleadas sobre cuestiones relativas a la migración en cada país, varían significativamente” (Pág. 77). Continúan: “... Desde un punto de vista estadístico, no se ha adoptado ningún indicador adecuado en el plano internacional para contabilizar la población con origen inmigrante o extranjero ... Los datos que pueden considerarse fiables no son necesariamente comparables en el marco de la UE debido a la variedad de fuentes en los datos, definiciones y conceptos empleados” (Pág. 373).

Según Fassmann (Pflegerl, 2004) en la actualidad, en contraste con la década de 1950, la inmigración comprende un gran número de personas y no solo a un grupo reducido de población. Las estadísticas sobre las corrientes migratorias deben ser consideradas con cautela ya que a menudo la verdadera extensión de la inmigración no se tiene en cuenta. Fassmann comenta que en 2002 la red migratoria en la UE superaba a la de Estados Unidos, aunque



este último es considerado con frecuencia uno de los países con mayor número de inmigrantes.

El análisis dirigido por la Agencia pretende mostrar la situación actual. Los datos, en su mayoría a nivel local, se presentan el Capítulo 2.

1.2.3 Medidas educativas

Las opiniones acerca de las estrategias a seguir para lograr la mejora de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante disienten unas de otras.

La principal controversia emergente durante la investigación radica en el lugar y el papel otorgado a la lengua materna del alumno en el centro escolar. No existe consenso sobre el uso de la lengua materna del alumnado: mientras unos abogan por la educación bilingüe, otros argumentan que el alumno en el centro escolar debería usar exclusivamente la lengua del país de acogida (incluso, en ocasiones, en el seno familiar).

Igualmente, el uso de la lengua materna en el centro escolar puede verse como un apoyo para el alumno, pero también como un riesgo de exclusión para aquellos que emplean la misma lengua materna frente al grupo de los que hablan la del país de residencia. El enfoque multilingüístico para todo el alumnado (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot y de Pietro, 2003) es una nueva forma social y pedagógica de reconocer la diversidad lingüística en el centro escolar y abre el camino hacia la diversidad de todo el alumnado.

Otra polémica reseñada en la literatura se centra en el perfil profesional. Alguna investigación concluye que los profesionales no necesitan poseer un amplio conocimiento de los orígenes culturales del alumnado y su familia para tener una buena interacción: “No se necesita conocer todo sobre la cultura de origen para conseguir un acercamiento y un trabajo positivos ... No se precisa ser un experto en ‘cultura’ o en idiomas. Sin embargo, si se necesita un acercamiento incondicional a la persona y a su cultura ... lo que más pesa es lo que se comparte, lo que es similar para todos” (SIOS, 2004, Pág. 64).

Por el contrario, otros documentos son rotundos al apoyar la intervención de profesionales con los mismos orígenes étnicos que



el alumno o su familia: “con los niños y niñas bilingües deberían tratar exclusivamente profesionales, si no bilingües o con la misma cultura, al menos con un gran conocimiento de los aspectos más relevantes de la lengua y cultura de origen de alumnado” (Informe de la Conferencia Europea sobre niños y niñas migrantes con necesidades educativas especiales en Copenhague, junio 1999, Pág. 7).

Leman (1991) menciona la presencia de profesorado procedente de la comunidad inmigrante como un factor intercultural importante: este profesorado pueden servir de puente con la comunidad de origen. Verkuyten y Brug (2003) también destacan que el profesorado de procedencias diversas puede ofrecer una perspectiva adicional al centro escolar y pueden servir como patrones de conducta.

A pesar de la diferencias, la literatura europea en relación a la situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante revela un gran número de coincidencias tanto en los hallazgos como en las conclusiones, lo que se presenta a continuación.

1.3 Principales resultados de la investigación

1.3.1 Datos existentes

El primer asunto sobre el que el estudio y la investigación convergen es en el hecho de que existe una discrepancia en las proporciones que representan al alumnado con origen inmigrante en la educación especial. Algunas investigaciones locales y nacionales (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather y Strand, 2006; Werning, Löser y Urban, 2008) destacan un sesgo significativo en la evaluación del alumnado de origen inmigrante que conlleva una excesiva o escasa presencia de este tipo de alumnado en la educación especial. Las encuestas internacionales confirman la misma tendencia en la que “los migrantes y las minorías están desproporcionadamente escolarizadas en ciertas instituciones escolares” (OCDE, 2007, pag. 156).

Como ha destacado el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: “en bastantes países miembros de la UE, es frecuente un número excesivo de alumnado migrante y de minorías étnicas en centros específicos... Asumiendo que la distribución del alumnado con discapacidad es similar en todos los grupos étnicos, entonces



una excesiva presencia de alumnado de origen migrante o de minorías étnicas conlleva a que una parte de tales alumnos está erróneamente escolarizada en ese tipo de aulas” (Observatorio Europeo del Racismo y las Xenofobia, 2004, pág. 28). Las investigaciones realizadas en Estados Unidos secundan esta tendencia. Como Losen y Orfield (2002) argumentan: “las actuaciones inadecuadas tanto en las aulas de educación especial como en las ordinarias tienen como resultado la excesiva presencia, la mala distribución y las dificultades para el alumnado minoritario, especialmente en lo tocante los niños y niñas negros” (xv).

La desproporción en la presencia de alumnado de origen inmigrante en la educación especial aparece principalmente cuando hay discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje. Las posibles razones que se destacan en la literatura son: mayor frecuencia de problemas de conductas antisociales de la población inmigrante y los grupos étnicos, la ausencia de atención temprana y asistencia sanitaria entre estos grupos, la existencia de prejuicios de la sociedad de acogida hacia los inmigrantes y, finalmente, los problemas a la hora de evaluar las necesidades y las competencias de este alumnado.

Diferenciar las dificultades de aprendizaje frente a las lingüísticas continúa siendo un reto. Por ejemplo, “la baja presencia de los grupos asiáticos, en general, y chinos, en particular, en dificultades específicas de aprendizaje y desórdenes de espectro autista podría sugerir que, en ocasiones, hay dificultad a la hora de distinguir los problemas de aprendizaje de los asociados al inglés como segunda lengua” (Lindsay, Pather y Strand, 2006, Pág. 117). Es más, como Salameh (2003; 2006) manifiesta, “el bilingüismo nunca produce problemas de lenguaje. Un niño o niña bilingüe con dificultades de lenguaje las tiene en ambas lenguas, tanto en su lengua materna como en la lengua del país de acogida”.

La investigación también resalta el hecho de que la pobreza supone un enorme impacto en la ubicación de alumnado en la educación especial. En relación a las bajas condiciones socio-económicas de cierto número de inmigrantes y de minorías étnicas, los problemas de salud pueden afectar al desarrollo infantil. La pobreza es, por tanto, un factor de riesgo para posteriores necesidades educativas especiales. Esta es la premisa de la teoría de la privación socio-económica, que sostiene que el alumnado de origen inmigrante



encara los mismos problemas que los nativos con un estatus socio-económico similar (Nicaise, 2007).

Se puede deducir que la desproporción en la presencia de alumnado de origen inmigrante y educación especial puede explicarse por el hecho de que la presencia de minorías étnicas es mayor en los estratos socio-económicos más bajos de la sociedad europea. Como Werning, Löser y Urban M. (2008) indican “la situación de los niños y niñas de origen inmigrante y la de sus familias pueden considerarse como una exclusión multisistémica. La exclusión familiar de la participación ciudadana y su marginación en el sistema económico y en el acceso al mercado de trabajo están vinculadas a importantes restricciones para las posibilidades de sus hijos e hijas con respecto al éxito escolar” (Pág. 51).

Sin embargo, tales situaciones necesitan un análisis cuidadoso, como destacan Lindsay, Pather y Strand (2006): “Las desventajas socio-económicas (pobreza) y de género están asociadas más que con rasgos étnicos con, sobre todo, la prevalencia de necesidades educativas especiales y de ciertos tipos de estas necesidades. No obstante, una vez controlados los efectos de la desventaja socio-económica, del género y del grupo de edad, sigue constatándose una representación excesiva o muy escasa de diversas minorías étnicas en comparación con el alumnado blanco británico” (Pág. 3).

La representación desproporcionada del alumnado de origen inmigrante en los centros específicos puede indicar que en algunos casos no se ha sabido dar respuesta en la incorporación de este alumnado en la escolarización ordinaria. Esto ha conducido a que algunos investigadores cuestionen la calidad educativa proporcionada al alumnado con origen inmigrante en el sistema educativo ordinario, basándose principalmente en dos aspectos: la evaluación e informes subsiguientes y por otro lado, la práctica docente.

Los análisis realizados en diferentes países europeos sobre este tema identifican otra tendencia reseñable, las personas con necesidades educativas especiales, así como los individuos procedentes de otras culturas son considerados por terceros (trabajadores sociales, profesionales de los centros escolares, otros alumnos, etc.) como representativos de sus grupos. En otras palabras, parece haber una tendencia a clasificar y tratar a los



alumnos de familias inmigrantes o de alumnos con necesidades educativas especiales partiendo de ideas preconcebidas sobre el “grupo” al que pertenecen. Estas ideas preconcebidas ocultan al verdadero individuo, ya que cada alumno se convierte en un representante del colectivo asociado con el cuidado y apoyo (en el caso de las personas con necesidades educativas especiales) o con la cultura y la religión (en el caso de los inmigrantes y las minorías étnicas). Esta tendencia es lamentable, ya que, por supuesto, las personas no son representativas de toda una cultura o de un grupo. Las categorizaciones y las ideas preconcebidas sobre el “grupo” ocultan la verdadera persona en cuestión y reducen su individualidad a algo insignificante. Produciéndose así un proceso de marginación (SIOS, 2004).

1.3.2 Escolarización

La investigación y las publicaciones que se han revisado sobre el tema también sugieren que la desproporcionada representación de los alumnos de origen inmigrante en la educación especial puede reflejar el hecho de que la pedagogía y los métodos aplicados en las clases convencionales no tienen en cuenta las necesidades educativas de estas personas.

La literatura sobre la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con otros orígenes culturales sugiere que los docentes no se dan cuenta de lo mucho que sus enseñanzas se sustentan en su propia cultura. De hecho, los métodos de aprendizaje y las actitudes de los alumnos varían mucho según las diversas culturas. En algunas sociedades, es normal que el alumnado aprenda mediante la interacción con los profesores, mientras que en otras, los niños y niñas no deben hablar directamente con los adultos, pero aprenden de estos escuchando cuando hablan. Por lo tanto, los profesores deberían explicar, en la medida de lo posible, las bases y connotaciones culturales de su enseñanza y aclarar lo que se espera de sus alumnos. En lugar de tender a reducir la complejidad de las tareas encomendadas a los alumnos de procedencia extranjera (sobre todo cuando no tienen como lengua materna la del país de acogida), los profesores deberían tratar de aumentar la familiaridad de estos alumnos con las actividades realizadas en el aula (Informe de la Conferencia Europea sobre los niños migrantes con necesidades educativas especiales, Copenhague, junio de 1999).



1.3.3 Medidas de apoyo

La literatura dedicada a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante también pone de relieve el importante papel de las familias. Los análisis revelan que las familias de estos alumnos, en general, no utilizan los servicios de apoyo tanto como podrían. Las razones más frecuentes para lo anterior son, entre otras, que estas familias no hablan el idioma del país de acogida, que tales familias no entienden suficientemente bien el sistema y los servicios a los que puede acceder, o que en su país de origen no tienen este tipo de servicios, o que tienen miedo de ser expulsados del país de residencia si hacen “excesivas demandas”.

Por lo tanto, es crucial proporcionar información completa y detallada a las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales y de procedencia inmigrante. Esta información debe garantizar el conocimiento y comprensión de los padres con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en el país de residencia, así como su sistema educativo y el enfoque pedagógico. Desde el principio, la información clara y accesible se debería proporcionar directamente a las familias. Si es necesario, debe hacerse a través de un intérprete o un miembro del equipo docente que hable el idioma de la familia. El empleo de distintos tipos de material (fotos sobre las actividades de los alumnos, etc.) también puede ayudar a una información fluida entre la escuela y los padres. Los grupos de discusión entre las familias son también una buena práctica y presentan la ventaja de crear lazos entre los padres y evitar el aislamiento.

La investigación sugiere que el flujo de información no debería tener lugar sólo en una dirección, es decir, de la escuela a las familias. Las segundas también deben proporcionar a los centros educativos información sobre su hijo además de ser consultadas y de participar en la toma de decisiones. Como se destacó en la Conferencia Europea sobre niños migrantes con necesidades educativas especiales en Copenhague en junio de 1999, “el éxito educativo de un alumno procedente de una minoría étnica depende en gran parte de la cooperación, la consulta y la comprensión mutua entre padres y docentes. Las decisiones de los docentes deben ser desmitificadas y los padres deben participar desde el comienzo en la toma de decisiones en la escuela” (Informe de la Conferencia, Pág. 15).



Las familias deben participar de forma colaborativa con el centro escolar. Los estudios sobre este tema insisten en que las escuelas deben tener en cuenta a las familias en su totalidad y no solo los progenitores, sino también a los hermanos, así como los abuelos y el resto de ésta. Algunos análisis también demuestran que, en particular en el contexto de familias procedentes de otros lugares, tener un hijo con necesidades educativas tiene un fuerte impacto en la estructura familiar y, a veces, conlleva a cambios en las funciones de los miembros de ésta (SIOS, 2004).

El papel de los profesionales debe asegurar una buena interacción con las familias y evitar choques culturales. Como afirmó Moro (2005): “A los hijos de inmigrantes ... cualquier actuación que no tenga en cuenta su singularidad cultural, solo contribuirá a reforzar la división existente entre los dos mundos de referencia. Así, estamos contribuyendo *de facto* a su exclusión de la sociedad de acogida, a su marginación. Teniendo su origen cultural en cuenta, por el contrario, se favorecen las estrategias de tratamiento individual, el proceso de aprendizaje y la participación en la sociedad de acogida” (Pág. 21).

La literatura considera que deben prevalecer los enfoques positivos, centrados en los logros, con respecto a la participación de los alumnos y sus padres. Es fundamental la actitud positiva hacia la diversidad socio-cultural, cognitiva y lingüística de las familias y los alumnos, no solo para luchar contra posibles actitudes discriminatorias, sino también para mejorar la autoestima y la motivación del alumnado con necesidades educativas especiales y de origen cultural diverso.

Por último, la literatura pone de relieve el hecho de que para lograr con éxito esta tarea y los retos a los que se enfrenta la población escolar, los profesionales deben tener una sólida formación. Todos los análisis realizados sobre la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante muestran la importancia crucial de la formación de los profesionales con el fin de mejorar el proceso de evaluación, la calidad de la educación y la cooperación con las familias de estos alumnos. Con el fin de satisfacer las necesidades de la población escolar, hay una creciente demanda de formación en servicio, así como el desarrollo de metodología educativa. Es más, se solicita la cooperación de diferentes profesionales para atender las necesidades del alumnado



con necesidades educativas especiales y de origen cultural distinto y no solo docentes, sino también psicólogos, personal de apoyo, profesionales sanitarios, etc.

La principal conclusión que puede extraerse del análisis de los trabajos publicados, principalmente en Europa, sobre la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante es, sin duda, que, a pesar del hecho de que este campo es cada vez más visible en la agenda de los responsables políticos y de los profesionales del ámbito de la educación especial, el número de investigaciones y el análisis dedicado a este tema concreto es proporcionalmente muy limitado. Por lo general, se presta atención a uno de los factores que intervienen, o a la educación del alumnado con necesidades educativas espaciales, o a la educación del alumnado inmigrante. Muy pocos estudios han examinado la combinación de ambos aspectos educativos.

Las políticas y prácticas educativas en los países europeos parecen seguir este mismo enfoque. Los estudios muestran que la oferta en el apoyo a los alumnos con necesidades educativas espaciales y provenientes de otras culturas, a menudo se refiere únicamente a una de las dos características. Así, los programas para aprender la lengua del país de acogida no suelen abordar las necesidades educativas especiales. Por otro lado, los instrumentos de evaluación y los métodos destinados a identificar las habilidades de los alumnos no suelen tener en cuenta la identidad cultural.

Todo el trabajo de investigación llevado a cabo sobre la situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante concluye que es necesario tener en cuenta nuevos elementos en este ámbito: una reflexión sobre las nuevas políticas y las nuevas prácticas a la hora de dar respuesta a las necesidades de esta población. Para lograr esto, se precisa abundar en las investigaciones y los análisis en este campo.

1.3.4 Evaluación

Teniendo como punto de partida la presencia desproporcionada de alumnos de origen inmigrante en la educación especial, los estudios han cuestionado la calidad de los procedimientos de la evaluación (sobre todo inicial) llevados a cabo con este alumnado (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Estos instrumentos y métodos de evaluación están, a menudo, basados en la cultura del país donde el



alumno reside y está escolarizado. El proceso de evaluación es por tanto un sesgo cultural, los niños y niñas con una cultura diferente del país de residencia, tienen menos posibilidades que los alumnos que poseen la cultura de ese país para el acceso y la decodificación de las referencias culturales implícitamente presentes en el material de evaluación con el que se les evalúa. Por lo tanto, la literatura sugiere que el material y los procesos de evaluación deben ser revisados a fin de aclarar, en la medida de lo posible, las referencias culturales que puedan contener.

Uno de los aspectos culturales más importantes y evidentes de los obstáculos con los que el alumnado de procedencia cultural distinta a la del país de acogida se enfrenta en su evaluación, y que es puesto de manifiesto repetidamente en la literatura, está relacionado con el idioma utilizado para la evaluación de las competencias y sus necesidades educativas. Como Landon (1999) ilustró con un ejemplo sobre dislexia en la Conferencia Europea sobre los niños migrantes con necesidades educativas especiales organizada en Copenhague, “tenemos que eliminar las dificultades que experimentan estos alumnos antes de poder detectar problemas de percepción o cognitivas. El número de niños bilingües que se sospecha sean disléxicos es mucho menor que entre los nativos del país de acogida: en realidad, los alumnos tienen dificultades de lectura, pero nadie hace un diagnóstico claro... Los maestros no ven el problema, porque no saben cómo hacer la evaluación” (Informe de la Conferencia, Pág. 18).

Algunos insisten en que los alumnos bilingües con procedencia cultural distinta a la del país de residencia deben tener una evaluación inicial bilingüe y/o ser aplicada por profesionales con un amplio conocimiento de la lengua hablada por el alumno y de su contexto cultural (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

En realidad, en algunos casos, la evaluación inicial también puede llevarse a cabo sin utilizar el lenguaje. Sin embargo, existen diferencias culturales no verbales (por ejemplo en el nivel de definición de colores o el contexto de aprendizaje, según Salameh, 2006), que si no se tienen en cuenta pueden constituir una distorsión de los procesos de evaluación. El Capítulo 2 contempla con más detenimiento el empleo de la evaluación no verbal.



Por último, el análisis de la investigación muestra que la evaluación debe ser integral, en el sentido de que debe tener en cuenta todas las situaciones del alumno, las circunstancias del origen de la migración de la familia, el idioma, la cultura, la situación en el país de residencia, el clima familiar en el hogar, etc.

El estudio realizado por la Agencia (Watkins, 2007) sobre Evaluación en centros escolares inclusivos, revela que durante los últimos años ha habido un cambio en la comprensión de la evaluación formativa¹ en los países europeos: se ha puesto de manifiesto la inconsistencia de la perspectiva “examinadora”. Como consecuencia, el enfoque de la evaluación formativa se ha ampliado con el fin de cubrir más aspectos que los puramente académicos. Al mismo tiempo, en vez de realizarse por profesionales externos al aula, los procedimientos de evaluación formativa se desarrollan cada vez más en colaboración con el alumno, su familia y los docentes. El proyecto de la Agencia ha puesto de manifiesto que este enfoque en relación a la evaluación inicial de necesidades educativas especiales es aún un objetivo a alcanzar en la mayoría de los países europeos.

¹Tal como se define en el mencionado proyecto sobre evaluación de la Agencia, “evaluación formativa” (también llamada “evaluación continua”) se refiere a los procedimientos llevados a cabo en las aulas, sobre todo por los profesores y los profesionales que trabajan con los tutores en la adopción de decisiones sobre los métodos de enseñanza y los pasos a dar en el aprendizaje del alumnado. La “evaluación inicial” o “identificación inicial”, se refiere al reconocimiento y detección de posibles necesidades educativas especiales en un alumno, lo que es un proceso de recolección sistemática de información que puede ser utilizado para desarrollar un perfil de puntos fuertes y débiles, así como las necesidades que el alumno pueda tener. La identificación inicial de necesidades educativas especiales puede estar vinculada a otros procedimientos de evaluación y pueden contar con la presencia de profesionales externos al centro escolar ordinario (incluidos los profesionales sanitarios).



2. INFORMES NACIONALES

El propósito de este capítulo es el de ofrecer una síntesis de los informes nacionales en relación con las cinco áreas de análisis del proyecto: determinación de la población objeto de estudio, los datos, los recursos educativos, las medidas de apoyo y la evaluación. El capítulo se basa en la información y los datos recogidos (a través de un cuestionario) por los expertos de los países en cooperación con los diferentes servicios implicados, los municipios y las escuelas, sobre la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante, referidos a situaciones locales y/o nacionales. Aunque las situaciones nacionales se tienen en cuenta, la información recogida se centra principalmente en las locales. Este capítulo también presenta algunos datos sobre el porcentaje de la población con origen migrante y el de alumnos de origen inmigrante en la población escolar en distintos países. Los datos sobre el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante no están presentes debido a la escasa información facilitada en los informes nacionales.

Los detalles facilitados por los diferentes países participantes acerca de los datos nacionales y locales, las cuestiones y debates acerca de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante están disponibles en los informes nacionales, en la página web de la Agencia dedicado al proyecto: www.european-agency.org/agency-projects

A continuación se muestra una síntesis de las respuestas a las cuestiones preguntadas.

2.1 Población objeto de estudio

Existe un importante flujo de migración en Europa y el interés por las cuestiones relativas a este fenómeno aumentan en muchos países. Según los informes nacionales, existen diferentes definiciones del término “inmigrante” en Europa. La mayoría de los países utilizan el término “inmigrante” o “extranjero” en relación con el lugar de nacimiento de la persona y de sus progenitores, su nacionalidad y lengua materna.

Los países con larga tradición migrante distinguen entre:

- Los recién llegados y/o de primera generación de inmigrantes,



cuando los alumnos y/o sus padres han nacido en un país diferente al de residencia.

- Segunda generación que se refiere a los nacidos en el país de acogida, pero cuyos padres nacieron en un país diferente.

- Tercera o cuarta generación, son los nacidos en el país de acogida y donde, al menos, uno de los progenitores también ha nacido. Pueden tener la nacionalidad del país de residencia. En la mayoría de los casos, la tercera, cuarta (o siguiente) generación no se considera como “inmigrantes”, sino “alumnos con un origen étnico diferente”, pertenecientes a “grupos étnicos minoritarios”.

En el contexto educativo de muchos países, la legislación y la práctica docente se refieren a los alumnos inmigrantes con un enfoque orientado a las competencias lingüísticas del alumno: bilingüe/multilingüe, o alumnos con lengua materna distinta a la del país de residencia. Esta definición corresponde al alumnado que precisa dominar más de un idioma durante su niñez.

A efectos de estudio, como se ha señalado en la introducción, se solicitó a los expertos que proporcionaran información sobre todos los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante (los recién llegados, así como los pertenecientes a grupos étnicos minoritarios).

De acuerdo con los patrones de flujo migratorio en Europa, los países pueden dividirse en diversos grupos:

- Países con una larga tradición de inmigración, en relación con sus características industriales y económicas y/o con un pasado colonial (por ejemplo: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza).
- Países donde la inmigración es un fenómeno relativamente nuevo que surgió en las últimas décadas del Siglo XX. Como sucede en Finlandia, Islandia, Noruega, o en países que antes eran lugares de emigración como, Chipre, Grecia, Italia, Malta, Portugal, España.
- Nuevos Estados miembros de la UE como la República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, que principalmente reciben solicitantes de asilo político o los refugiados de los países de Oriente Medio y los inmigrantes de países de la antigua Unión Soviética.



Los inmigrantes establecidos en Europa tienen procedencias muy variadas, pero se pueden agrupar en tres grandes grupos. Uno formado por los ciudadanos de la Unión Europea (UE), del Espacio Económico Europeo (EEA) o Suiza. Un segundo grupo compuesto por los solicitantes de asilo político, los refugiados y los antiguos ciudadanos del norte de África y, un tercero, donde se incluyen los ciudadanos de otros países.

El porcentaje de la población migrante varía mucho entre los países europeos. Algunos países tienen en torno al 1% de inmigrantes (por ejemplo, Polonia, Lituania) y otros el 40% de la población procede de la inmigración (por ejemplo, Luxemburgo). Los datos nacionales no son fácilmente comparables debido a:

- Diferentes definiciones del término “inmigrante”.
- Los diferentes procedimientos para obtener la nacionalidad.
- El hecho de que los datos se refieren a situaciones locales o nacionales, o ambas al mismo tiempo.
- Diferentes años de recogida de datos nacionales (2005 ó 2006 ó 2007).

Teniendo en cuenta estas reservas, en el Cuadro 1 se aprecia que en la mayoría de países, entre el 6-20% de la población total es de origen inmigrante.

Cuadro 1 Porcentaje de la población con antecedentes de inmigración (datos basados en informes nacionales para los años 2005/2006/2007)

1-5 %	5.01-10%	10.01-20%	>20%
Dinamarca	Bélgica	Alemania	Luxemburgo *
Finlandia	Chipre	Austria	Suiza
Hungría	España	Estonia	
Lituania	Grecia	Francia	
Malta	Islandia	Letonia	
Polonia	Italia	Países Bajos	
Portugal	Noruega	Reino Unido (Inglaterra)	
República Checa		Suecia	

*más del 40%



El número de idiomas hablados por los alumnos con procedencia cultural distinto al del país de residencia y sus familias varía considerablemente en países y municipios: en algunos países se hablan entre 18 a 100 lenguas diferentes.

Un alto porcentaje de la población es de origen inmigrante. En algunos países o municipios más de la mitad de la población local proceden de países no europeos (por ejemplo, Turquía, Irak, Somalia, Rusia, Pakistán, Brasil, Ucrania, Marruecos, etc.).

En países como Suecia, hasta la década de 1970 y en otros hasta 1990, la mayoría de los inmigrantes eran migrantes económicos en busca de mejores condiciones de vida y de trabajo. Durante la década de 1990 el número de refugiados procedentes de Oriente Medio y los ciudadanos de Europa del Este y la antigua Unión Soviética aumentó considerablemente.

Estos datos son diferentes según países, pero el hecho fundamental es que Europa está experimentando un crecimiento de la inmigración en su desarrollo socio-económico. Un factor que también contribuye es la libre movilidad de los ciudadanos europeos dentro de las fronteras de la UE.

2.2 Datos sobre alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante

Muchos países que participan en el proyecto advirtieron de la ausencia actual de datos sobre los alumnos con necesidades educativas especiales y de procedencia inmigrante. Los organismos gubernamentales atienden responsabilidades diferentes y no existe coordinación en el enfoque respecto a la recogida de datos. Hay otras razones para la falta de tales datos. Algunos países no mantienen estadísticas oficiales sobre el origen étnico o el país de nacimiento de sus ciudadanos basándose en el principio de que está prohibido consignar los datos de carácter personal que identifican la raza, el origen étnico, la discapacidad o las creencias religiosas. En otros países, no existe una recopilación sistemática de datos relativos a los alumnos con necesidades educativas especiales o a alumnos con necesidades educativas especiales y de procedencia cultural distinta en los planos nacional o local. En algunos municipios el número de alumnos de origen inmigrante es tan pequeño que no es necesario, ni relevante consignarlo. El modo más práctico en la actualidad de acceso a los datos es buscarlos en los centros



escolares donde se encuentran los niños y las niñas. Algunos municipios recopilan esos datos, pero las estadísticas nacionales no son del todo fiables.

Sobre la base de los datos locales y/o nacionales recopilados por los expertos, parece que el porcentaje de alumnos de origen inmigrante varía considerablemente entre los países europeos, así como entre los distintos municipios y/o escuelas de un mismo país. Una vez más, los datos nacionales no son fácilmente comparables, debido a las diferentes definiciones del término “inmigrante” y el hecho de que los datos pueden representar situaciones locales o nacionales, o ambas cosas al mismo tiempo.

Teniendo en cuenta estas reservas, en el Cuadro 2, se aprecia que en la mayoría de los países participantes, el porcentaje de alumnos con procedencia cultural distinta a la del país de residencia se encuentra entre el 6-20% de la población escolar obligatoria (en Luxemburgo es superior a 38 %).

Cuadro 2 Porcentaje de alumnos de origen inmigrante en la población escolar (alumnado de educación obligatoria a nivel local. Cursos escolares 2005/2006/2007)

1-5%	5.01-10%	10.01-20%	>20%
Finlandia	Bélgica	Austria	Alemania
Hungría	Chipre	Estonia	Luxemburgo
Lituania	Dinamarca	Francia	Suiza
Malta	España	Letonia	
Polonia	Grecia	Países Bajos	
Portugal	Islandia	Suecia	
República Checa	Italia *	Reino Unido (Inglaterra)	
	Noruega		

* En Italia los datos son del año escolar 2007-08

El número y la proporción de las familias/alumnos de origen inmigrante varían considerablemente de un municipio a otro dentro del mismo país y están a menudo relacionadas con la ubicación geográfica y el tamaño de los municipios afectados en la recogida de datos. La mayoría de las familias de origen inmigrante viven en las grandes ciudades, o en la periferia de estas ciudades, debido a la



idea de que en las zonas urbanas es posible un trabajo mejor y mayores oportunidades educativas. En consecuencia, la concentración de alumnado de origen cultural diferente en las capitales (por ejemplo, Ámsterdam, Atenas, Bruselas, Lisboa, Londres, Madrid, París, etc.) puede ser el doble o incluso tres veces más que el porcentaje nacional.

Aunque en este estudio no hay datos de todos los países participantes sobre los alumnos con necesidades educativas especiales y procedencia inmigrante, algunos proporcionaron datos a nivel nacional, federal, regional y/o local. Otros (por ejemplo, Austria, Chipre, Alemania, Italia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, España, Suiza) los han presentado tanto en el plano nacional y federal, como regional o local. Otros (como Bélgica, Finlandia, Francia, Grecia) los han proporcionado a nivel regional o local o escolar. En otros casos, (por ejemplo, República Checa, Portugal, Reino Unido (Inglaterra)), los datos facilitados se refieren al nivel nacional. Los datos nacionales recopilados por los expertos se refieren al número general y al porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante a nivel nacional, federal, regional y/o local, o al número y a los porcentajes en los distintos municipios y/o escuelas. En consecuencia, estos datos no son fácilmente comparables y no pueden ser presentados en forma de cuadro.

La información pormenorizada acerca de los datos nacionales y locales en los diferentes países participantes está disponible en los informes nacionales, en el sitio web de la Agencia dedicada al proyecto.

Partiendo de la base anterior, los informes de muchos países revelan una desproporción significativa que afecta a los alumnos de origen inmigrante en relación a su excesiva o escasa representación en la educación especial. Este ha sido un motivo de gran preocupación durante los últimos 30 años en algunos países, por ejemplo en Reino Unido (Inglaterra). En la década de 1970 en Reino Unido (Inglaterra) se evidenció una excesiva representación en centros específicos de niños y niñas procedentes de las islas del Caribe. Otros países (Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia) han informado de que en muchos municipios hay comparativamente más alumnado de origen inmigrante en la educación especial y que su número aumenta en los niveles



educativos superiores (al final de la primaria y los niveles siguientes). Un estudio realizado en Oslo en 1998 reveló que había un exceso de alumnos con origen cultural distinto al del país de residencia en todas las formas de educación especial (Nordahl y Øverland, 1998).

Además, el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante en los centros específicos es más alto que el de los alumnos con necesidades educativas especiales originarios del país de acogida y lo contrario ocurre en los centros ordinarios. El informe nacional de Suiza destaca que esta representación ha aumentado continuamente durante los últimos 20 años y que el crecimiento medio del alumnado de origen inmigrante en centros específicos es mucho mayor que el aumento total de tal alumnado en la enseñanza ordinaria.

Al examina la información estadística de los municipios participantes y de los centros escolares emerge una paradoja (por ejemplo, Austria, Finlandia, Grecia). Es evidente que en algunas escuelas, hay más alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante que alumnos con necesidades educativas especiales del país de acogida. En otros municipios y escuelas es justo lo contrario.

Una posible explicación, dada por los países, podría ser que es únicamente la coincidencia la que determina cuántos alumnos con necesidades educativas especiales hay en cada colegio. Otra posibilidad podría ser que algunos centros escolares evalúan el progreso de su alumnado con más eficacia que otros. Otros informes subrayan que la creciente oferta de clases especiales y el creciente número de personal especializado afecta a la demanda de estos recursos. Si un recurso se encuentra disponible, los profesores tienden a solicitarlo, sobre todo si no tienen ningún otro tipo de apoyo. Por último, otra posibilidad es que en algunos colegios, los alumnos de origen inmigrante podrían ser considerados con necesidades educativas especiales, cuando en realidad podría ser que solo fueran dificultades relacionadas con dificultades en el conocimiento de la lengua y de comunicación en ésta. El exceso de representación a menudo está relacionado con dificultades en el lenguaje oral y en la lectura (pero también existen otros factores).

Por otra parte, los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante no pueden ser identificados como tal, porque la



escuela explica las dificultades en el aprendizaje del lenguaje, la lectura y ortografía como una falta de competencia en el idioma del país de acogida. El desafío principal parece ser la distinción entre los alumnos de familias inmigrantes que tienen una necesidad de apoyo lingüístico y los que tienen necesidades educativas especiales.

Un reciente estudio nacional en Reino Unido (Inglaterra), examinó la población total de alumnos en las escuelas públicas inglesas (aprox. 6,5 millones de alumnos) encontrándose una situación mucho más compleja (Lindsay, Pather y Strand, 2006). En resumen, a los alumnos procedentes de cualquier minoría étnica se les considera con necesidades educativas especiales o un tipo particular de necesidades educativas. Ciertas conclusiones se consideran importantes: en primer lugar, este estudio demostró que había una variación sustancial entre los diferentes grupos étnicos minoritarios con respecto a la situación de desventaja socioeconómica. Por ejemplo, mientras que el 14,1% de los alumnos blancos británicos recibieron becas de comedor escolar (un programa de apoyo escolar para niños de bajos niveles socioeconómicos, utilizado como indicador de pobreza), el 30% de los alumnos negros del Caribe y el 43,8 % de los alumnos negros africanos fueron becados.

En segundo lugar, una vez que la desventaja socioeconómica, de género y edad se han tenido en cuenta, los alumnos de diferentes grupos étnicos minoritarios con necesidades educativas especiales mostraron interesantes circunstancias. En comparación con la probabilidad de que los alumnos blancos británicos tuvieran necesidades educativas especiales, el porcentaje de alumnos negros con necesidades educativas especiales *no* variaba sustancialmente. Sin embargo, los alumnos negros del Caribe tenían 1 ½ veces más probabilidades de que se considerase que padecían problemas de conducta, emocionales y sociales. Los alumnos de Pakistán y de Bangladesh tenían menos probabilidad que los alumnos blancos británicos de presentar ciertos tipos de necesidades educativas especiales. Sin embargo, los alumnos de Pakistán, en particular, tenían alrededor de 2 ½ veces más de probabilidades de presentar una deficiencia auditiva, deficiencia visual y dificultades profundas y múltiples de aprendizaje.



2.3 Recursos educativos

Basándose en los informes nacionales, la tendencia general en la mayoría de los países respecto a la creciente inmigración en Europa es la de promocionar una política de integración basada en los principios de los derechos humanos y en la igualdad de oportunidades. En términos más prácticos, estas políticas ofrecen una serie de servicios y recursos para las personas de origen inmigrante y sus familias. Tales recursos se centran en el aprendizaje del idioma del país de acogida, en conseguir un trabajo y en la integración en la comunidad local. Incluyen, entre otros, cursos de idiomas, posibilidades educativas y de formación profesional, mejora de la situación social y educativa de niñas y mujeres, la integración en la comunidad local, propiciar los contextos multiculturales y la mejora de las competencias interculturales, la integración mediante la participación en actividades deportivas, etc.

En consecuencia, en el marco de las políticas educativas en general, en la mayoría de los países europeos los alumnos de origen cultural diverso tienen los mismos derechos a la educación infantil, obligatoria y superior que los alumnos del país de acogida. En otras palabras, la misma legislación educativa y reglamentación se aplica a todos los alumnos, incluyendo los alumnos de origen inmigrante.

En consonancia con la política educativa general, los informes nacionales indican claramente que el abanico de recursos para el alumnado con necesidades educativas especiales se aplica también a los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen cultural diverso. Así, según la legislación educativa y las normas europeas, los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante tienen derecho a la misma clase de educación especial y los mismos tipos de oferta educativa y servicios a nivel nacional, regional o local, como los alumnos del país de acogida. Los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante reciben los mismos servicios que los demás alumnos en la mayoría de los países.

Además, también tienen derecho a los recursos adicionales que pueden agruparse en dos categorías: la prestación dirigida a todos los alumnos de origen inmigrante y la prestación dirigida específicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante. En ambos casos, la oferta se



ofrece a nivel nacional, regional o incluso local. Los recursos en cada una de estas categorías se describen en las secciones siguientes.

2.3.1 Recursos dirigidos a alumnado con origen inmigrante

- Servicio de acogida: a nivel local o incluso escolar que da la bienvenida y se ocupa principalmente de los recién llegados.
- Aulas de enlace o de acogida para los alumnos de origen inmigrante: por lo general dirigidas a los recién llegados y alumnos que carecen de competencias en el idioma del país de residencia. Los alumnos reciben un curso de la lengua y de cultura del país de acogida, por lo general por un período de hasta un año. Posteriormente, se les escolariza en el nivel educativo que les corresponde.
- Centros de asilo: para los solicitantes de asilo político y los refugiados, donde también hay escuelas para sus hijos e hijas.
- Seguimiento y apoyo lingüístico dirigido a todos los alumnos bilingües recién escolarizados, con el fin de perfilar su nivel de competencia en la lengua del país de acogida y la adaptación de las enseñanzas de acuerdo a los resultados.
- Cursos intensivos de idiomas: para aprender el idioma del país de acogida.
- Centro especializado en multiculturalidad: por lo general en el nivel local se designa a un colegio determinado para recibir a los alumnos de origen multicultural diverso.
- Intérpretes culturales: por lo general, son profesores que dominan la lengua materna de los alumnos y construyen un puente cultural entre las familias recién llegadas y la comunidad escolar.
- Asistencia en las tareas escolares en casa (deberes): los alumnos tienen la oportunidad de ser ayudados en sus tareas de clase después del horario escolar.
- Ayuda educativa: los alumnos tienen la oportunidad de recibir orientación y apoyo individualizado en un grupo reducido.
- Auxiliares educativos: algunos de los auxiliares educativos proceden de otras culturas y pueden dar apoyo en la lengua materna del alumno.



- Servicios de Interpretación: disponibles en las reuniones del personal escolar y los padres con origen cultural distinto al del país de residencia.
- Programas interculturales para todos los niños y las niñas: en los diferentes niveles educativos con el objetivo de desarrollar habilidades sociales, cognitivas, afectivas e instrumentales, la sensibilización en varios idiomas, el lenguaje y las capacidades de comunicación.
- Distribución de información a los padres sobre la enseñanza y los servicios educativos: los folletos informativos suelen ser traducidos a distintos idiomas (principalmente en los idiomas más comunes de los países de origen).
- Apoyo complementario a la educación: el uso de materiales para la educación intercultural, la prestación de orientación educativa y profesional, el desarrollo y uso de los libros y materiales didácticos adaptados, materiales interactivos en Internet, etc.
- Formación intercultural inicial y continua de todos los profesores.

Los informes nacionales destacan los recursos destinados a los alumnos de origen inmigrante y sus familias manteniendo y apoyando su propia imagen y los componentes de su identidad cultural y desarrollando la motivación para el aprendizaje.

En algunos países se garantiza legalmente las ayudas y enseñanza en la lengua materna en la educación infantil, obligatoria y superior. Esto radica en que la investigación ha sugerido que la enseñanza de la lengua materna mejora el rendimiento de los alumnos y los resultados educativos, especialmente en la primera infancia. Además de esto, si es necesario, los alumnos también pueden recibir instrucción en su lengua materna en otras asignaturas. El objetivo es ayudar a los alumnos a construir su autoestima y promover su desarrollo como individuos bilingües con una identidad cultural múltiple.

Aunque en muchos informes nacionales la enseñanza bilingüe se considera una iniciativa muy positiva, también se destaca la brecha entre los compromisos legales y las prácticas reales en este campo, así como las diferencias en las estrategias de aplicación en las distintas regiones o municipios dentro de un mismo país.



2.3.2 Recursos dirigidos a alumnado con necesidades educativas especiales y con origen inmigrante

Además de los recursos arriba mencionados, a los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante también se les ofrecen servicios adicionales relacionados con sus necesidades específicas. Estos recursos suelen ser los mismos que para los alumnos con necesidades educativas especiales:

- Los alumnos asisten a clases ordinarias y son apoyados por un maestro de educación especial en el aula.
- Los alumnos asisten a clases ordinarias y son apoyados por un maestro de educación especial durante un tiempo limitado fuera del aula.
- Los alumnos asisten a clases ordinarias, pero también asisten a un grupo más pequeño con un maestro de educación especial, por períodos más o menos largos.
- El alumno y el profesor puede obtener el apoyo de los servicios de recursos locales y de otros especialistas.
- A los alumnos se les elabora y aplica planes individuales.
- Los alumnos asisten a tiempo completo o parcial a clases especiales en escuelas ordinarias.
- Los alumnos asisten a centros específicos.

El principal reto destacado en los informes nacionales es que estas medidas, acciones, o recursos se aplican por separado, ya sea para abordar asuntos concernientes al origen cultural o al de necesidades educativas especiales. No hay demasiadas iniciativas ni medidas que combinen la competencia y experiencia en ambos ámbitos para garantizar que las acciones adoptadas se apoyan mutuamente y responden a todas las necesidades del alumno. Los responsables de servicios, escuelas, profesores y especialistas tienen poca experiencia en relación a la diversidad cultural en general. Aún más escaso es el personal competente en ambas vertientes de la educación. Se necesita más esfuerzo a fin de desarrollar las capacidades y métodos de trabajo que garanticen el apoyo al doble desafío de presentar necesidades educativas especiales y de origen cultural distinto al del país de residencia.



2.3.3 Servicios responsables

Una variedad de servicios son responsables de las medidas, acciones e iniciativas en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante. La prestación de estos servicios está en consonancia con el sistema político y administrativo centralizado o descentralizado, así como el sistema educativo en los diferentes países europeos.

En la mayoría de los casos, la responsabilidad global recae en el Ministerio de Educación, que define los objetivos y las actividades nacionales de la política educativa, evalúa los resultados y apoya la evolución de la calidad en este campo. En algunos casos esta labor se lleva a cabo en cooperación con otros ministerios (por ejemplo, Ministerio de Inmigración e Integración).

Según el nivel y el grado de descentralización del sistema educativo en los diferentes países, la distribución de responsabilidades se basa en el principio fundamental de que el ministerio en cuestión define las metas nacionales de educación, mientras que las autoridades centrales o federales, los municipios y las escuelas son responsables de garantizar que las actividades educativas se aplican en relación con el marco legislativo y que se alcanzan los objetivos nacionales o federales.

En la mayoría de los casos, las orientaciones curriculares y los marcos estratégicos nacionales especifican los principales valores educativos, la responsabilidad de los diferentes aspectos de las actividades escolares y los objetivos educativos. Dentro de este marco, cada municipio o centro escolar establece un plan para el sistema educativo a nivel local. En muchos casos, cada escuela es libre de organizar los medios y recursos para alcanzar esos objetivos y hay una variedad de maneras de aplicar el currículo.

Existe una serie de servicios y organismos implicados en la educación y el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante, en los planos nacional, regional o local. Los más comunes son:

- Instituciones nacionales de educación
- Instituciones nacionales para la mejora de la educación
- Instituciones nacionales de educación especial



- Instituciones nacionales de centros específicos
- Universidades (por ejemplo, para la formación de docentes)
- Organizaciones nacionales para las minorías étnicas
- Servicios sociales y de salud
- Centros de diagnóstico, evaluación y asesoramiento
- Centros para el desarrollo de materiales educativos
- Centros de recursos
- Servicios de asesoramiento educativo y psicopedagógico
- Redes de escuelas, agencias y organizaciones de bienestar, etc.
- Centros de rehabilitación
- Centros interculturales
- Asociaciones religiosas.

En algunos municipios donde hay un gran número de alumnos de origen inmigrante, coordinadores especiales planifican y desarrollan específicamente la educación de estos alumnos. En otros municipios, esto se lleva a cabo por un equipo especial de diferentes expertos en educación multicultural, procedentes de diferentes niveles de enseñanza: educación infantil, educación primaria, formación profesional y educación de adultos. El equipo trabaja para crear formas eficaces de apoyo a las condiciones de desarrollo y educativas de los alumnos con orígenes culturales diversos con la perspectiva del aprendizaje permanente.

A menudo en las grandes ciudades donde hay un gran número de familias procedentes de otros países, ciertos centros educativos escolarizan a la gran mayoría de estos niños y niñas de toda la ciudad. En consecuencia, en algunas escuelas más del 80% de los alumnos tienen procedencias muy diversas. Esto corre el riesgo de crear “guetos”. Un ejemplo de una estrategia para evitar los llamados guetos escolares está en Dinamarca, donde la legislación permite la escolarización de los alumnos con diferentes orígenes étnicos en escuelas diferentes a las que les corresponderían por domicilio.



2.3.4 Cooperación entre servicios

Se menciona claramente en todos los informes nacionales la importancia de la cooperación entre los diferentes sectores, niveles y actores de la administración educativa en relación a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante. Se considera un requisito básico la colaboración activa entre los distintos sectores educativos, los servicios sociales y sanitarios, entre las secciones de trabajo con los jóvenes, la educación infantil y la atención temprana, el bienestar infantil, los centros de salud, el trabajo social, etc. En la práctica, la falta de cooperación entre los servicios implicados parece ser uno de los principales obstáculos en muchos países a la hora de responder con eficiencia a la educación para el alumnado con necesidades educativas especiales y origen cultural diverso.

2.3.5 Información y participación de los padres

En cuanto a la información a los padres y el grado de implicación de estos, en los países europeos están en vigor diferentes medidas con el fin de ayudar a los alumnos procedentes de otros países y sus familias a la hora de la matriculación y del acceso a la información sobre las opciones del sistema escolar. Se ha dado poco énfasis a la oferta educativa para los padres inmigrantes, haciéndose mayor hincapié en la difusión de la información. En este sentido, hay una gran diferencia en los métodos utilizados por diferentes países, diferentes municipios e incluso escuelas dentro del mismo país con respecto a la implicación de los padres.

Los distintos tipos de ayudas son:

- Materiales escritos o multimedia (como el DVD) en diferentes idiomas (por lo general en las lenguas más comunes) acerca del sistema educativo ordinario y de educación especial, los servicios y recursos ofertados, el plan de estudios, etc.
- Organización de jornadas de información a nivel municipal o escolar, con el apoyo de intérpretes para dar información sobre el sistema educativo, los servicios prestados a los alumnos de origen cultural distinto, el plan de estudios, etc.
- Intérpretes en los momentos de comunicación entre el centro escolar y las familias, como en las reuniones de padres y maestros. La interpretación también se proporciona en la celebración de



reuniones de presentación a las familias recién llegadas a fin de explicar sus derechos en cuanto a la enseñanza infantil y escolar, así como para explicar los valores básicos que sustentan el currículo nacional.

- Profesores de lengua materna o asistentes para colaborar con las familias.
- Reuniones con las organizaciones que trabajan con las familias inmigrantes, donde las familias pueden obtener información y hacer preguntas en el inicio y durante la escolaridad de sus hijos.
- Cursos de lengua y cultura del país de acogida.
- En algunos casos, las asociaciones de padres y madres de alumnos contactan con las familias de los alumnos procedentes de otros lugares.

La mayoría de los informes nacionales hacen hincapié en la importancia de la colaboración entre escuelas y familias para el mejor y más equilibrado desarrollo en la integración de alumnos procedentes de otras culturas dentro de la comunidad educativa. También destacan el hecho de que se requiere de mucho tiempo y que es necesario trabajar más sobre la participación real de los padres en las actividades escolares.

2.3.6 Financiación de los servicios

Es difícil de describir en detalle las implicaciones financieras en relación con las prestaciones a los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante, así como a sus familias. Esto se debe principalmente al hecho de que en la mayoría de los países las prestaciones se ofrecen por igual a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, independientemente de su origen o condición. El Ministerio de Educación y otros ministerios responsables de la integración y las políticas de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y de origen cultural distinto proporcionan fondos adicionales para apoyar actividades y proyectos. En la mayoría de los casos las autoridades locales y las escuelas son los que mejor pueden determinar las prioridades y recibir subvenciones del gobierno central o federal para todos los servicios que se necesiten (con ciertas restricciones en el gasto).



Se destina una partida presupuestaria adicional para las actividades de integración y los programas tendentes a eliminar las desventajas educativas y dificultades del lenguaje. Entre otros, esta inversión cubre los gastos de aulas de enlace, educación infantil, primaria y secundaria, necesidades educativas especiales, el apoyo a cursos de idiomas y apoyo a la enseñanza de la lengua materna. También cubre proyectos para educación primaria y secundaria para eliminar las dificultades de lenguaje de los alumnos recién llegados, los proyectos de participación de los padres, las medidas de apoyo a la transición en los distintos niveles educativos, las competencias lingüísticas de los docentes, las iniciativas para el control y la reducción del alto número de abandono escolar, etc.

Una novedosa iniciativa financiera aplicada en unos cuantos municipios (Países Bajos) es el “presupuesto-alumno”, que ha resultado ser eficaz para el caso de alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante. La idea subyacente a esta iniciativa es cambiar la financiación orientada a la provisión de recursos por un sistema en el que estos se destinan a la persona que requiere los servicios, es decir orientado a la demanda. Los alumnos pueden llevar consigo la financiación independientemente del centro escolar en que esté escolarizado.

Sin embargo, en los informes de otros países, la financiación orientada a la demanda está muy criticada. Algunos autores (por ejemplo, Bleidick, Rath y Schuck, 1995) se refieren al problemático “dilema-recurso-etiquetado”, las escuelas sólo reciben recursos para hacer frente a grandes desafíos (como el aumento de la población de procedencia diversa) o si los alumnos están etiquetados con una deficiencia o una determinada necesidad especial.

Un sistema de financiación alternativa se ha iniciado en algunos cantones suizos: en lugar del etiquetado de determinados alumnos con deficiencias o necesidades educativas especiales, las escuelas reciben fondos según la situación socioeconómica de su población escolar. Por lo tanto, se da prioridad a las escuelas de los barrios con alto número de desempleados y mayor número de alumnado de origen inmigrante. El índice social que establece las bases para la distribución de los recursos se ha desarrollado sobre una base empírica (Milic, 1997, 1998). Los centros escolares deciden así por sí mismos en lo que quieren utilizar el dinero adicional, por ejemplo, para reducir el tamaño de las clases ordinarias, para la contratación



de docentes especialistas de educación especial, o para enviar a determinados alumnos a programas especiales.

La enseñanza de otras materias y asignaturas en la lengua materna parece ser objeto de debate en algunos países. Algunos profesionales, así como los investigadores, señalan el alto costo de la educación bilingüe y cuestiona la obligación legal del Estado para organizarlo. Además, es bastante difícil de garantizar el derecho a la enseñanza de la lengua materna si más de 100 idiomas se hablan en el país. Algunos profesionales también señalan la falta de formación del profesorado en este campo, mientras que otros afirman que hay una necesidad de itinerarios individuales, con una transición gradual de la educación en lengua materna a la escolarización en la lengua del país de acogida.

Es importante distinguir entre:

- La enseñanza en lengua materna separada de la enseñanza ordinaria.
- Las explicaciones en la lengua materna (por ejemplo, mediante el uso de intérpretes) en la clase de idiomas.
- Enseñanza bilingüe para todo el alumnado.

En algunos países, la cuestión del bilingüismo se considera no solo en términos financieros, sino también relacionado con las políticas educativas, así como con las ideologías sobre la identidad nacional de un país.

En los países se destinan distintos servicios, al igual que entre las regiones y los municipios dentro del mismo país. Según los informes nacionales esta variación se debe a razones tales como: la política educativa nacional o federal, centralizada o descentralizada, la responsabilidad de los servicios educativos, la adecuación de los recursos humanos y financieros, la cooperación entre los servicios y los proveedores de servicios, la adecuación y la coherencia de las estrategias, la competencia de la comunidad educativa y el grado de compromiso, etc.

2.4 Medidas de apoyo

Sobre la base de las distintas medidas de apoyo proporcionadas por los países a los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante, los informes nacionales resaltan los principales



retos a los que los centros escolares, los docentes, el alumnado y sus familias hacen frente, así como los resultados positivos respecto de las medidas de apoyo.

2.4.1 Principales retos a los que se enfrentan el profesorado y los centros escolares

Los informes nacionales señalan variedad de factores que interactúan en los principales retos a los que se enfrentan las escuelas, los profesores, los alumnos y sus familias. Todos los informes ponen de manifiesto que la evaluación inicial de las necesidades del alumnado bilingüe supone uno de los principales desafíos para las escuelas y los docentes. Los resultados de la evaluación estandarizada y/o de pruebas psicológicas no parecen ser muy fiables y no dan las medidas exactas de las capacidades del alumno y sus potenciales. La razón principal es que tales pruebas se han desarrollado y estandarizado pensando en niños y niñas monolingües de la cultura de acogida, en Europa o incluso en otros países, como, por ejemplo, Estados Unidos.

Los resultados de la investigación reflejan la circunstancia de muchos países, por ejemplo en la desproporción en que los alumnos de familias inmigrantes están representados en la educación especial. Esta desproporción conduce a una representación excesiva o escasa en todas las formas de educación especial. La excesiva representación aparece a menudo relacionada con las dificultades del lenguaje, la comunicación y la lectura. Por otra parte, los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante no pueden ser identificados porque la escuela explica las dificultades en el aprendizaje, el lenguaje, la lectura y la ortografía como una ausencia de competencia en el idioma del país de acogida. El principal desafío para los centros escolares y los docentes parece darse a la hora de distinguir entre alumnos que tienen una necesidad de apoyo lingüístico y los que tienen necesidades educativas especiales.

En muchos municipios y también a nivel nacional, los informes indican que no hay suficiente apoyo en las escuelas para ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales y procedentes de otros lugares a alcanzar los objetivos curriculares. Esto es particularmente difícil cuando los alumnos están aprendiendo lo básico del idioma del país de acogida. Los informes nacionales



indican que hay muy poco material para la enseñanza de las diferentes asignaturas en la lengua materna del educando, así como para los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen cultural diferente al del país de residencia. Los alumnos que llegan al país de acogida a la edad de 13-16 años y que han estado escasamente escolarizados pueden tener problemas de analfabetismo y experimentar dificultades graves en el reto de la escolarización. El desajuste de la escolarización entre el país de origen y el país de acogida es un desafío, y las escuelas tienen enormes dificultades en el apoyo a los alumnos en estas situaciones.

Otra cuestión es la relacionada con el escaso conocimiento en estos asuntos tanto de los centros escolares como de los docentes de los alumnos procedentes de otras culturas en general. Parece que aún hay menos experiencia con los alumnos que reúnen ambas características: necesidades educativas especiales y cultura de origen distinta.

Algunos países refieren el obstáculo que supone la actitud de algunos docentes que consideran a los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante como una carga adicional en sus clases. Los docentes suelen adaptarse a una sola de las dos características del alumno: o necesidades educativas especiales o procedencia cultural diversa. A veces, los profesores ven estos dos aspectos de forma separada u opuesta; así, se puso de relieve en los informes nacionales que a los alumnos con autismo se les denegó el acceso a la enseñanza en su lengua materna. En estos casos, las necesidades especiales de los alumnos se antepusieron y se presentaron como un obstáculo para acceder a los recursos destinados al alumnado con origen inmigrante. Los docentes deben reflexionar y adaptar su manera de enseñar a las nuevas situaciones educativas. Esto implica volver a examinar el contenido, los métodos y los procedimientos utilizados en la enseñanza, el material didáctico y el equipamiento, la participación de padres, etc. Además, los docentes que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales y procedentes de otros contextos culturales a menudo olvidan los orígenes de este alumnado. Así, se centran en la gestión de cómo enseñar a los alumnos desde la perspectiva de la discapacidad.

En algunos informes nacionales, hay indicios de que los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen cultural diverso,



en especial en la educación secundaria, corren un alto riesgo de ser influidos por otros alumnos. Por tanto, las escuelas tienen que enfrentarse al reto de evitar que los alumnos se inclinen hacia comportamiento antisociales. Un enfoque positivo para lograr este reto es el de prepararlos activamente para el mercado laboral. También, según el informe de Suiza, un reto que puede identificarse es la segregación social dentro de las escuelas, sobre todo si éstas establecen clases específicas para alumnos con necesidades educativas especiales, o para alumnos con expectativas de menor rendimiento académico. Los alumnos de estos grupos de riesgo aprenden de otros estudiantes que no siempre son aceptados socialmente, y que desarrollan una conducta indeseable. Para evitar esto, la inclusión social de todos los alumnos podría ser la solución.

Por último, la insuficiente cooperación entre los servicios implicados en la identificación y aplicación de estrategias de intervención con los alumnos con necesidades educativa especiales y origen inmigrante, es también un problema descrito por muchos países. Además, en muchos municipios parece haber una ausencia de supervisión y evaluación sistemáticas en la aplicación de métodos pedagógicos interculturales.

Las formas de homogeneidad educativa, como es el caso de las clases separadas, pueden dar lugar a más dificultades sociales, mientras que un enfoque integrador que promueva la diversidad de la educación puede ser visto como una oportunidad para desarrollar competencias sociales en todo el alumnado.

2.4.2 Percepción de los interesados

En algunas escuelas aparecen el racismo y las actitudes negativas hacia los alumnos de procedencias culturales diversas. Del examen de los informes nacionales, parece que no ha sido suficiente el trabajo realizado sobre el mutuo conocimiento y respeto entre los alumnos de familias inmigrantes y los alumnos del país de acogida. Los enfoques interculturales no son suficientes a nivel escolar. Se ha informado de que, en ocasiones, los alumnos con necesidades educativas especiales y origen cultural diferente se sienten aislados, al igual que a menudo es difícil integrar a un alumno con origen cultural distinto en una clase ordinaria después de haber estado en un aula de enlace.



El proceso de integración exige una gran flexibilidad por parte de los profesores. Los países señalan que los alumnos con necesidades educativas especiales y de procedencia distinta a menudo han sufrido acoso escolar.

Los informes nacionales ponen de relieve que los padres tienen a veces dificultades para ayudar a su hijo en las tareas escolares debido a su falta de competencia en el idioma del país de acogida, por carencias educativas y/o porque no están alfabetizados. Los padres procedentes de otras culturas no siempre cooperan activamente con la escuela. Las familias también pueden tener opiniones distintas a las de las personas del país de acogida sobre la educación especial y las clases de apoyo. Se puede considerar a la educación especial como una forma de etiquetado negativo. Los padres también pueden tener expectativas diferentes para niñas y niños, algunos podrían pensar que la educación de las niñas no es tan valiosa como la educación de los niños y en consecuencia pueden surgir dificultades entre el hogar y los valores de la escuela. Se debe alcanzar un entendimiento común, aunque es importante subrayar la responsabilidad de la escuela y del sistema en la mejora de la colaboración con las familias, a fin de equilibrar las diferencias sociales.

Según los informes nacionales, la relación entre las cuestiones culturales y religiosas también puede causar dificultades a los alumnos con necesidades educativas especiales y origen cultural diverso y a sus familias. Por ejemplo, el estilo de enseñanza en un país de acogida puede ser muy diferente de cómo los maestros trabajan en el país de los alumnos de origen. En algunas culturas no se fomenta el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales o bien los padres se avergüenzan de que su hijo tenga alguna discapacidad. Los adolescentes, las niñas en particular, también se mantienen en casa para ayudar con las tareas domésticas. Además, el ajuste social de las familias es un proceso a menudo muy complicado y los padres frecuentemente tienen que hacer frente a dificultades sociales. Los problemas de los niños pueden reflejar estas difíciles situaciones familiares.

Otros informes nacionales subrayan que los principales desafíos se encuentran en las escuelas que no se ajusten a un entorno y su población escolar cambiante. Esto ocurre, por ejemplo, en donde el centro escolar se ubica en un barrio multicultural, pero éste y sus



profesores dirigen su enseñanza hacia un colectivo monolingüe, preparando a todo el alumnado para un futuro estático y monocultural.

Las políticas de vivienda en relación a los habitantes de origen inmigrante implican que en muchos municipios dichas familias viven en las mismas zonas. Un aumento de la población con orígenes culturales diversos en un área local puede tener consecuencias negativas para la integración de los alumnos dentro de la comunidad local. Por otra parte, otros municipios acogen solo a un grupo reducido de alumnado de origen inmigrante y, como consecuencia, estas escuelas tienen muy poco apoyo para estos alumnos. En muchos casos, hay una falta de profesorado cualificado y de recursos para apoyar a este tipo de alumnado.

Por último, la mayoría de los informes afirman que la cultura y las dificultades lingüísticas de uno o ambos padres, y a menudo de los niños también, puede crear problemas a la hora de comunicarse con el centro escolar.

2.4.3 Logros y resultados positivos en relación con las medidas de apoyo

Junto a los anteriores retos pueden destacarse una serie de resultados positivos en relación con las medidas de apoyo previstas para los centros escolares, para el profesorado y el alumnado con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante. Algunos ejemplos se presentan a continuación.

En muchos países, en el plano municipal, hay coordinadores en los distintos niveles educativos encargados de la planificación, organización y desarrollo de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y de origen cultural diverso. También puede haber expertos especialistas en migración: psicólogos, trabajadores sociales, etc. Muchos municipios asesoran y coordinan al personal que trabaja con escuelas, docentes y familias inmigrantes.

En el plano escolar se considera fundamental el personal especializado, como lo son los profesores nativos y auxiliares, los maestros de la lengua del país de acogida como segunda lengua, los profesores de compensatoria, los expertos en pedagogía que colaboran en calidad de intérpretes culturales y profesores de educación especial para alumnado con procedencia cultural diversa.



El desarrollo y aplicación de los planes individuales para alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante se estiman una medida de apoyo muy importante. La enseñanza bilingüe se utiliza también en algunos municipios y se percibe como una forma muy eficaz de apoyo. Ciertos alumnos y alumnas de origen cultural distinto a la del país de acogida pueden progresar siguiendo un plan de estudio personal en vez de la programación del grupo, lo que parece ser muy eficaz, especialmente con los alumnos recién llegados. Esto significa flexibilidad del tiempo y contenido y también que el alumno no está obligado a repetir un año escolar si él/ella no ha cumplido todos los objetivos del curso. En muchos centros escolares, el apoyo adicional y el de las tareas escolares después del colegio está a disposición del alumnado de origen inmigrante.

Cuando se trata de la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante, el apoyo de la dirección del centro escolar se considera muy importante. Los profesores dedicados a este tipo de alumnado también tienen en cuenta el trabajo en equipo y el apoyo de la comunidad docente como elementos esenciales para el éxito de su trabajo. Las capacidades del profesorado también desempeñan un papel importante en la eficacia del apoyo prestado. Algunos profesores han seguido cursos de formación en centros y han participado en actividades formativas de asesoramiento sobre cómo ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales u originarios de otras culturas (o ambos).

La investigación realizada en algunos países (por ejemplo, Hungría) ha llegado a la conclusión de que los factores adicionales e individuales (en primer lugar la actitud de los docentes, la movilidad profesional y la idoneidad) son muy importantes para determinar la adaptación exitosa del alumnado con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante. El éxito de la integración escolar de los alumnos depende fundamentalmente de la personalidad, compromiso profesional y la experiencia pedagógica del profesorado.

La estimulación temprana del lenguaje de los alumnos de lengua materna distinta a la del país de acogida (por ejemplo, los niños de edades comprendidas entre 3-5 años de edad) tiene efectos positivos sobre el posterior desarrollo lingüístico de estos. Además



los investigadores reconocen el hecho de que la estimulación del lenguaje lleva a la detección temprana de los niños y las niñas bilingües con necesidades educativas especiales. En algunos casos (por ejemplo, Suecia), los equipos de recursos han desarrollado un programa sobre cómo ayudar a los niños pequeños en la adquisición del lenguaje. Este programa se basa en la investigación y los estudios recientes.

Algunos de los principios del mencionado programa son los siguientes: alentar a los niños a hablar la lengua del país de acogida, así como su lengua materna; ayudar a los niños y niñas a lograr un buen nivel lingüístico, hablar mucho con ellos y dejar que hablen ellos mismos, escuchar y tener una actitud abierta, fomentar la interacción con adultos y compañeros, estimular la conversación, crear un entorno rico y motivador, trabajar en pequeños grupos; reconocer las capacidades y competencias del alumnado y sus familias.

En otros contextos (por ejemplo, en Zurich, Suiza), los resultados de las evaluaciones externas muestran que la imagen de las escuelas multiculturales mejora si los centros escolares en su conjunto reciben el apoyo para hacer frente a la creciente población de alumnos de diversas procedencias. Los padres y el público en general tienen una mejor opinión de estas escuelas, el aprendizaje de todo el alumnado mejora y no solo el de aquellos procedentes de otros lugares, el profesorado desarrolla sus competencias en un mayor grado, el trabajo en equipo es más positivo y se desarrollan estrategias educativas comunes.

En algunos países, las escuelas adoptan un enfoque intercultural, a fin de fortalecer la socialización entre todos los niños y niñas, así como programas multilingües para desarrollar sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas. En otros lugares (por ejemplo, Portugal), el apoyo, los recursos y la evaluación es responsabilidad del tutor de cada alumno, de manera que la atención a las necesidades del alumnado es responsabilidad del centro escolar ordinario. El trabajo de las competencias lingüísticas se coordina con el apoyo a las necesidades educativas especiales a través de un plan educativo individual. Esta política se considera inclusiva y fomenta las buenas prácticas en el marco de un enfoque centrado en el niño.



2.4.4 Factores de éxito en relación con un entorno de aprendizaje inclusivo en el marco de una clase multicultural

En cuanto a la planificación o aplicación de la evaluación de las medidas de apoyo para el doble reto de las necesidades educativas especiales y la diversidad cultural, la mayoría de países han reconocido que, aunque no existen demasiadas investigaciones completas. Hay algunos estudios a pequeña escala e informes de evaluación que han sido o están siendo aplicados a nivel nacional o local. Se presentan a continuación los principales factores facilitados por los países extraídos de estudios a pequeña escala y los informes de evaluación sobre el éxito y los obstáculos relacionados con el clima de aprendizaje ya sea inclusivo o segregado en el marco de una clase multicultural.

Para empezar, el principio de la educación inclusiva se ha conseguido alcanzar satisfactoriamente en muchos centros escolares donde los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante asisten a la escuela local, junto con el resto de sus compañeros. Es necesario destacar que este tipo de éxito requiere de la provisión de suficientes recursos y del apoyo a todos los alumnos con estas dobles características. También se reconocen como muy ventajosas las adaptaciones curriculares, incorporando contenidos y materiales didácticos que reconozcan las experiencias de este tipo de alumnado. Los grupos más pequeños en la enseñanza de algunas asignaturas parecen ser ventajosos.

La intervención del profesorado de lengua materna o ayudantes, el profesorado bilingüe, o los profesores de educación especial en el aula, junto con el profesor de la clase, han demostrado ser una buena práctica.

El apoyo de la dirección del centro escolar y una actitud positiva por parte del personal también son factores provechosos para un entorno de aprendizaje inclusivo. Se valoran positivamente la formación inicial y permanente de los docentes. Los profesionales educativos han celebrado la apertura de las escuelas en donde los profesores cooperan entre ellos y con organizaciones y profesionales externos. Algunos municipios consideran que las aulas de enlace deberían dar cabida a grupos multiculturales y no solo a grupos de alumnos con un único origen étnico. Se considera que el



personal de la escuela de origen inmigrante es un activo a tener en consideración para el centro escolar.

Para finalizar, la implementación como alternativa a las pruebas estándar, de la evaluación continua o formativa basada en el trabajo del aula (por ejemplo, aplicando observaciones directas y portafolios) parece ser decisoria en el proceso de la educación inclusiva.

2.5 Evaluación²

En la actualidad se está prestando mucha atención en la mayoría de los países a evaluar las competencias lingüísticas en el idioma del país de acogida de los alumnos bilingües. Esto también se refiere a las necesidades de los alumnos de apoyo en el desarrollo de dichas competencias en el nivel previo al escolar o ya escolarizados. Las competencias del lenguaje se consideran cruciales para una escolaridad exitosa y muchos países emplean materiales de detección para este fin.

En todos los países, se han desarrollado una serie de instrumentos de evaluación y análisis adaptados al contexto nacional y se utilizan para evaluar el desarrollo de un alumno, sus competencias básicas y determinar sus necesidades especiales. La mayoría son pruebas estandarizadas y desarrolladas para ser empleadas principalmente con los alumnos monolingües. Algunas de estas pruebas se traducen a diferentes idiomas, pero cuando se traducen se alteran y pueden quedarse más difíciles o más fáciles, ya que la gramática difiere de una lengua a otra. Además, el grado de dificultad de una palabra o expresión no puede ser el mismo en todos los idiomas, aunque la palabra aparentemente signifique lo mismo. Además, incluso si los materiales se traducen en la lengua materna del

²“La evaluación” se refiere a las diversas formas en las que los profesores u otros profesionales recogen y emplean de forma sistemática la información sobre el grado de progreso y/o desarrollo en diferentes áreas de la experiencia educativa (académica, conductual y social) de un alumno determinado. En este apartado se considera la *evaluación inicial* destinada a identificar las habilidades del alumno y las posibles necesidades educativas especiales, y *la evaluación formativa* que informa al profesorado sobre el aprendizaje de los alumnos y sirve de guía en la planificación de los siguientes pasos del proceso educativo.



alumno, las diferencias culturales con el país de acogida pueden crear una barrera y afectar a los resultados de la prueba.

En otros casos la evaluación de los procedimientos se realiza con el apoyo de un intérprete, que, o bien solo traduce lo que está escrito en la prueba y las instrucciones, o bien, con el fin de reducir las posibles diferencias relacionadas con la cultural y los factores socio-económicos, da explicaciones más amplias de la prueba. A veces, también se puede pedir a los padres llevar a cabo esta tarea, aunque la intervención de alguien emocionalmente muy próximo al alumno ha sido muy criticada.

A fin de reducir la influencia cultural y las implicaciones de las competencias lingüísticas en el proceso de evaluación, algunos países también utilizan instrumentos no verbales para evaluar la capacidad cognitiva del alumno.

El principal reto que se indica en algunos de los informes nacionales (por ejemplo, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Suecia) es que los instrumentos de evaluación no se han desarrollado o adaptado para los alumnos de origen cultural distinto al del país que las aplica y causan muchos problemas. Los profesionales deben tener mucho cuidado al interpretar los resultados de estas pruebas. Los alumnos que proceden de otras culturas no tienen las mismas oportunidades que el alumnado del país de acogida de lograr buenos resultados, debido a sus escasas competencias lingüísticas en el idioma del instrumento de evaluación y/u otras competencias requeridas por este. Las herramientas psicológicas y las pruebas son rara vez adaptadas para corresponderse con las necesidades del alumnado de origen inmigrante en Europa.

Por tanto, evaluar con precisión las necesidades individuales de los alumnos depende en gran medida del profesional responsable del proceso de evaluación y su conocimiento y habilidad para considerar el bilingüismo, así como los aspectos multiculturales, a la hora de aplicar los instrumentos de evaluación y la evaluación de resultados. A pesar de que en muchos países, a nivel nacional, los alumnos bilingües representan más del 10% del alumnado en su totalidad, no existen normas específicas o requisitos relativos a la educación y el conocimiento de los profesionales dentro de este campo.



Para superar este reto, es crucial, en la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante, un enfoque holístico de ésta, concentrándose en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo. En muchos casos, los profesores aplican la evaluación continua y el diálogo con los alumnos y la familia como instrumentos de evaluación. Los objetivos fijados para el aprendizaje se basan en los niveles alcanzados en competencias básicas, su proceso de aprendizaje y de su situación vital. En el proceso de evaluación la información recogida de los padres y del alumno es fundamental. Cuando se precisa una evaluación más a fondo, el centro escolar trabaja con equipos multiprofesionales de evaluación. Se recaba la información de todo el profesorado implicado en la enseñanza del alumno (tutor, profesores de las distintas asignaturas, de idiomas, de compensatoria, de la lengua materna y de necesidades educativas especiales). Los trabajadores sociales y psicólogos también participan en la evaluación y la identificación de necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.

En algunos países y/o en los municipios (por ejemplo, Finlandia), algunos psicólogos optan por combinar los métodos tradicionales de evaluación con otros basados en el análisis de la *interlengua* del niño/a desarrollada durante la adquisición de la segunda lengua y en algunos casos también la descripción de las competencias en la lengua materna.

En la mayoría de los países, si es necesaria una evaluación adicional para determinar las necesidades educativas/dificultades de aprendizaje del alumno, el centro escolar deriva al alumno y/o a los padres a los servicios especiales de evaluación, diagnóstico y apoyo (por ejemplo el servicio de asesoramiento educativo-psicológico, los centros de recursos, los centros médico-pedagógicos, los centros de apoyo y evaluación, etc.). Los procedimientos de evaluación se realizan sobre la base de las informaciones aportadas por la escuela y los padres, además de las observaciones, el estudio y valoración del niño/a a cargo de especialistas (psicólogos, pedagogos, etc.) que ofrecen asesoramiento y orientación a los colegios y los padres sobre el desarrollo y el apoyo necesario en relación con las necesidades específicas.

En la mayoría de los países, cuando el alumno comienza la escuela en el país de acogida, se solicitan los documentos relacionados con



la educación de éste en su país de procedencia (informes de la escuela, los resultados de los procesos de evaluación, etc.), muchos padres no tienen tales informes. En los casos en que hay una información insuficiente o una duda acerca de un alumno con necesidades educativas especiales en el momento en que él/ella está escolarizado en el país de acogida, a fin de identificar sus capacidades y de decidir el apoyo necesario para dar respuesta a sus necesidades, se aplica una evaluación educativo-psicológica basada en los documentos disponibles del país de origen y/o en pruebas adicionales.

En algunos países, por ejemplo, Reino Unido (Inglaterra, Escocia y Gales), los padres tienen el derecho a apelar ante un tribunal, u otro tipo de organismo de resolución de conflictos u organización que se ocupe de las necesidades educativas especiales y de la discapacidad, si no están de acuerdo con las evaluaciones y decisiones tomadas por las autoridades locales en relación a las necesidades educativas especiales de su hijo/a. Esto puede conllevar la negativa de las autoridades locales a llevar a cabo una evaluación o a establecer una instrucción extraordinaria en relación a los recursos educativos especiales que un niño pueda necesitar o la escolarización en un centro escolar determinado.

En consonancia con las diferentes normas y métodos de evaluación nacionales, existen una serie de servicios y profesionales implicados en la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen cultural diverso. Por lo general, las necesidades y capacidades del alumnado se observan primeramente por el tutor. Las necesidades educativas especiales son identificadas en colaboración con los especialistas en educación especial.

En muchos casos, un equipo integrado por todos los profesores implicados en la enseñanza de los alumnos con origen inmigrante (profesor de compensatoria, de lengua materna, de la lengua del país de acogida, de necesidades especiales, etc.) participa en los procedimientos de evaluación. Si es necesario, otros profesionales (psicólogo, enfermera, trabajador social, logopeda, médico, etc.) de los servicios municipales y los servicios de salud y bienestar o del centro de recursos local, pueden participar en el proceso de evaluación. También se considera importante que los padres formen parte en este proceso. Si es necesario, el centro escolar puede



asesorar y orientar a los alumnos y a las familias para conseguir ayuda adicional de los servicios de evaluación, los servicios de rehabilitación externa al centro escolar, los servicios sociales y sanitarios, los centros de recursos locales, los centros de evaluación/diagnóstico/apoyo, los centros de educación especial, etc.

Según los resultados del proceso de evaluación, se toma una determinada decisión, en la mayoría de los casos por las autoridades escolares locales en cooperación con los servicios implicados, sobre el apoyo educativo que necesita el alumno. Posteriormente, se desarrollará un plan de acción detallando el apoyo adecuado para atender las necesidades del alumno en cuestión.

Toda la información incluida en este capítulo se refiere a la contenida en los informes nacionales y pone de relieve la complejidad de la relación entre las necesidades educativas especiales y la procedencia cultural distinta de la del país de residencia. También en esta compleja situación pueden tener un efecto significativo diferentes parámetros, tales como los antecedentes socio-culturales, las normas, las creencias religiosas, el género, los factores económicos, etc.



3. RESUMEN DE LOS RESULTADOS SOBRE LA PRÁCTICA

En este estudio el análisis de la puesta en práctica se ha basado en los resultados de las presentaciones y en los debates durante las seis visitas organizadas en el marco de este proyecto en: Malmö (Suecia), Atenas (Grecia), París (Francia), Bruselas (Bélgica), Ámsterdam (Países Bajos) y Varsovia (Polonia). La ubicación de las visitas atendió a tres criterios principales:

- a) La voluntariedad de los países que se ofrecieron para organizar la labor de análisis de la puesta en práctica durante las visitas de estudio.
- b) La ubicación geográfica de los países que muestran una diversidad cultural y de enfoques educativos.
- c) La tradición como país de acogida, la combinación de lugares con una larga tradición como países receptores y aquellos con esta situación novedosa para ellos.

El propósito de las visitas fue ver en la práctica cómo la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante se encontraba en diferentes entornos educativos, en relación con las cinco áreas del análisis del proyecto.

Todos los profesionales implicados en la organización de las visitas fueron informados de antemano sobre el proyecto y sobre las cinco áreas en las que el grupo quería analizar y discutir con ellos a nivel práctico. Todas las visitas siguieron el mismo patrón: introducción al tema por expertos locales/nacionales, presentación de los lugares por los anfitriones, visitas y discusiones con profesionales de lugar visitado, y seguidamente un debate y un análisis preliminar del grupo de expertos.

Aunque todas las visitas han seguido el mismo modelo, siendo conscientes de la importancia de los diferentes actores involucrados en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y con orígenes culturales diversos, cada lugar durante la visita contó con la participación de uno de los siguientes grupos implicados: la familia, profesionales no docentes, profesionales de los centros de evaluación y responsables políticos.

Antes de pasar a resumir las principales características de los diferentes lugares visitados, es necesario destacar que los



profesionales de todos los sitios fueron muy receptivos y estuvieron dispuestos a compartir con los profesionales de otros países sus experiencias acerca de los logros y las dificultades con las que se encuentran. Todos mostraron gran compromiso profesional.

3.1 Presentación y principales características de los lugares visitados

Los resultados de las visitas se presentan primeramente con una breve introducción de los diferentes lugares, seguidos de algunos comentarios generales. La información detallada, así como los datos de contacto de los centros y colegios visitados en los seis países se encuentra en el sitio web de la Agencia: www.european-agency.org/agency-projects

Los datos de contacto de los lugares visitados también se enumeran al final de este informe.

3.1.1 Malmö (Suecia)

La primera visita tuvo lugar en Malmö. Este fue el único sitio donde el grupo de expertos no fue a visitar los centros educativos, sino que se reunieron y discutieron con los profesionales de los centros educativos ordinarios de primaria, que escolarizan alumnado entre 7 y 16 años de edad, y de un centro de apoyo.

Los profesionales anfitriones tienen su sede en Rosengård, área urbana de la ciudad de Malmö, una de las principales ciudades multiculturales de Suecia, donde aproximadamente el 34% de los habitantes es de origen inmigrante. Posee una alta tasa de desempleo. En Rosengård esta puede llegar a ser el 80% de la población. En Suecia, los alumnos con origen cultural distinto son principalmente de países de Oriente Próximo y los países de la antigua República Yugoslava. Hay una alta concentración de alumnos de estos grupos étnicos en las escuelas Rosengård. Además, la educación infantil aquí atiende principalmente a los niños y niñas con procedencia extranjera, las clases de preescolar son hasta los 6 años de edad.

Suecia tiene una política de educación muy descentralizada, los municipios son muy autónomos y competentes en relación con la aplicación de la educación. En el caso de Malmö, el Ayuntamiento proporciona fondos adicionales para apoyar a la población extranjera. La mayoría de los servicios se ofrecen a todos los



alumnos y a sus familias, con algunos de los servicios destinados específicamente a aquellos con antecedentes de inmigración: el servicio de atención a la migración; centro de salud local infantil; centro de salud para refugiados e inmigrantes, centro de lengua materna, etc. La participación de los padres es una gran prioridad, pero los profesionales informaron de que a veces tienen problemas de comunicación con éstos. Las familias con antecedentes de inmigración no siempre entienden la estructura y el funcionamiento de los colegios y del sistema de educativo. Como resultado, los alumnos y las familias a veces cuentan que se sienten marginados. Otra cuestión importante para las familias es que tienen que pasar por un procedimiento muy costoso, antes de que se les permita permanecer en el país de acogida.

En lo que a las escuelas respecta, la ley establece que los niños y jóvenes cuya lengua materna no es el sueco tienen derecho a recibir enseñanzas de su lengua materna en la etapa de educación obligatoria y de secundaria post-obligatoria. El objetivo es ayudar a los niños y jóvenes a desarrollar su lengua materna y darles la oportunidad de aprender más sobre su propia cultura, y apreciar las diferencias y similitudes entre ambas culturas. Además, en caso necesario, los alumnos también pueden recibir apoyo en su lengua materna en diferentes asignaturas. Los profesionales comentaron que a veces es difícil encontrar profesores que hablen la lengua materna, especialmente cuando se trata de una pequeña minoría. Además, insistieron en que los profesionales de la enseñanza y la evaluación de los alumnos en ambas lenguas, la lengua materna y el sueco, es muy importante. Diferentes orígenes culturales necesitan diferentes formas de enseñanza y comunicación. La diversidad cultural debe ser presentada y fomentada en las escuelas de manera positiva.

Por principio, los alumnos de origen inmigrante asisten a escuelas ordinarias, con excepción de los alumnos con discapacidad auditiva, que a menudo reciben un apoyo especial y puede que reciban recursos o programas especiales. Se ofrece un programa especial a los alumnos que presentan dificultades intelectuales: asisten a clases especiales en escuelas ordinarias, donde la intervención tiene lugar principalmente dentro del aula, a través de los profesores de apoyo y de un equipo móvil. Las escuelas tienen material de apoyo docente e instrumentos de calidad.



Las prioridades fueron presentadas por los profesores y también por los profesionales del centro de apoyo. Estas incluyen: alta prioridad a la intervención temprana, la importancia y la necesidad de trabajar con los padres, la cooperación con y entre los profesionales de la escuela, la creación de un buen ambiente en la escuela. También eran conscientes y así lo sugirieron que la alta concentración de personas con culturas diversas podría dar lugar a la creación de “guetos”.

3.1.2 Atenas (Grecia)

La segunda visita tuvo lugar en dos centros ordinarios de primaria y de secundaria en Atenas. Las edades de los alumnos que asisten a estos centros educativos estaban comprendidas entre los 5 y los 16 años. Además, se visitó un centro de evaluación.

En el centro de primaria había un total de 110 alumnos, entre ellos 40 procedentes de otras culturas. Algunos de estos 40 niños y niñas tenían problemas leves de aprendizaje. El centro de secundaria tenía 270 alumnos, 25 de ellos de otras culturas y dos de ellos tenían reconocidas necesidades educativas especiales. La mayoría de los alumnos provenían de países no pertenecientes a la UE, Albania, Moldavia, Ucrania, Rusia, África, Pakistán, los Emiratos Árabes Unidos y Turquía, así como de Rumania, Polonia y Bulgaria.

Ambos centros escolares han comenzado recientemente a recibir un número significativo de alumnos de diferentes países. Es a menudo difícil reconocer a los alumnos originarios de otras culturas debido al hecho de que las familias tienen la opción de cambiar sus nombres a unos griegos. Esta posibilidad se ha ofrecido a las familias inmigrantes con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación y parece funcionar bien para los que tienen un buen conocimiento de la lengua griega. Los dos centros eran sensibles y estaban abiertas al multiculturalismo y contaban con un enfoque educativo flexible. La escuela primaria trataba de acercarse a las familias para darles la bienvenida a ellas y sus hijos. Además, el personal recibe el apoyo necesario para poder aplicar prácticas integradoras. Aunque los centros escolares tienen que seguir un currículo nacional, los profesores preparan planes individuales de educación para todos los alumnos. Para los alumnos recién llegados se ofrece un proceso de integración flexible para aprender griego. Durante el primer año y medio los alumnos no hacen exámenes escritos, solo orales.



Los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante son evaluados por un centro de evaluación. Este centro brinda asesoramiento a los maestros sobre cómo hacer las adaptaciones necesarias al currículo. También presta apoyo un psicólogo y un profesor especializado, principalmente en la enseñanza de las matemáticas y el griego, con un máximo de cinco alumnos en una clase separada un máximo de diez horas.

El centro de evaluación que fue visitado es nuevo. Proporciona servicios a los alumnos de 250 centros escolares en Atenas, con una plantilla de 18 profesionales, que trabajan en forma inter-disciplinar. Se trata de un servicio público gratuito dependiente del Ministerio de Educación, con una lista de espera de uno a dos años. No hay diferencias en cuanto al tipo de servicio ofrecido a los alumnos (los griegos o los procedentes de otros lugares) con necesidades educativas especiales. Sin embargo, las tareas se han modificado y adaptado teniendo en cuenta las diferencias en relación con la lengua y la cultura. Cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales y procedentes de otras culturas, los profesionales utilizan la observación, no formal, en el hogar o en la escuela y las pruebas no verbales y formales. A veces, cuando los alumnos han sido evaluados en su país de origen, el resultado es traducido al griego, pero los alumnos también son evaluados nuevamente. Se ha previsto un estudio de seguimiento de un nuevo procedimiento de evaluación. La evaluación de los alumnos inmigrantes siempre tiene lugar en la escuela.

El centro colabora, sobre todo de una manera informal, con los padres, las escuelas y el Ministerio de Educación. Los padres reciben el informe final con las necesidades del alumno y son libres de presentarlo en la escuela o no. Los profesionales mencionaron que las familias carecen de información disponible en su propia lengua y esto podría causar algunos problemas de comunicación. La cooperación entre las escuelas y el centro de evaluación se basa en recomendaciones formuladas a los profesionales de la escuela, sin embargo, no existe obligación para las escuelas de poner en práctica estas recomendaciones. Algunos profesores apuntaron una falta de recursos, o que trabajaban en clases superpobladas. El centro también ofrece recomendaciones para el Ministerio de Educación sobre el tipo de recursos necesarios que se requieren para los alumnos y los colegios.



A pesar de que el hecho de contar con un número cada vez mayor de alumnado con diferentes orígenes culturales se percibe como una situación nueva, el compromiso de los directores y docentes desempeña un papel importante y positivo en ambos centros escolares. Los colegios están poniendo en marcha un currículo flexible, desarrollando el aprendizaje cooperativo, cooperando en las responsabilidades compartidas y con otros servicios.

3.1.3 Paris (Francia)

La tercera visita tuvo lugar en París en cuatro colegios ordinarios de infantil y primaria. Los alumnos que asisten a estas escuelas estaban en edades comprendidas entre 3 y 11 años. Una de las escuelas tenían un “CLIS”, una clase especial de integración. Esta clase sigue un programa de integración en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias junto con el apoyo separado cuando se precisa.

Las cuatro escuelas se encontraban en la misma zona, un “área de prioridad educativa”, con una alta densidad de población de origen inmigrante. Un gran número de familias que viven en difíciles condiciones económicas y con una elevada tasa de desempleo. Alrededor de 680 alumnos asistían a las escuelas, el 85% procedía de otras culturas. La mayoría de los alumnos con antecedentes de inmigración eran de África septentrional y occidental, es decir, de las antiguas colonias, pero también de Asia y una menor proporción de países europeos. El 50% de los alumnos tenían apoyo de profesores de educación especial en el centro o en centros médico-psicológicos fuera de la escuela y 12 alumnos asistían a la CLIS. Las escuelas organizaban un gran número de actividades de tiempo libre junto con los servicios locales después del horario escolar o durante las vacaciones escolares con el fin de proporcionar a los alumnos las actividades que las familias no pueden darles. Las actividades de la escuela tienen una reducción en el precio dirigida a las familias con menor nivel socioeconómico, así como comedor gratuito durante el horario escolar. Aun así, los profesores consideraron que el apoyo financiero insuficiente para responder a las necesidades que las escuelas deben hacer frente.

Los colegios visitados trabajan estrechamente con el “Centro de Apoyo, Interacción e Investigación en Etno-Psicología”, financiado en parte por el municipio. Un psicólogo y cuatro mediadores



culturales trabajan allí, cuyas funciones se describen como un puente entre los padres y la escuela. El personal del Centro apoya al personal de la escuela y ofrece sus servicios a las familias cuando los niños presentan problemas de aprendizaje. Reciben a las familias en la escuela, dos veces al mes, fuera del horario escolar. El conocimiento y la comprensión de la cultura de origen se consideran de gran valor a la hora de atender mejor al niño, a la familia y en consecuencia a la escuela. Los centros escolares están abiertos a la participación de los padres. Éstos participaron en la visita y proporcionaron información de gran valor cuando se trataba de comprender las reacciones de los alumnos. Los alumnos son escolarizados de acuerdo con su lugar de residencia. Los padres no tienen libertad de elección de centro.

Los alumnos con antecedentes de inmigración están escolarizados en la educación ordinaria. En los casos en que tienen dificultades de aprendizaje, permanecen en la escuela, pero reciben el apoyo necesario de profesores de educación especial y de otros profesionales. La escuela proporciona libros de texto adaptados para los alumnos con necesidades educativas especiales. El apoyo específico finaliza tan pronto como los alumnos alcanzan el nivel educativo esperado, pero si sus dificultades persisten, el psicólogo que trabaja en la escuela, junto con el profesor de educación especial, de acuerdo con los padres, evaluará las necesidades del alumno. En los casos en que no son suficientes los recursos del centro escolar o no se aceptan por la familia, los servicios médicos y sociales externos podrían intervenir. Estos servicios reciben a la familia y al alumno, evalúan las necesidades de este último y pueden proceder con el tratamiento (por ejemplo, en el caso de alumnos con discapacidad auditiva). Otros tipos de intervenciones externas están disponibles en caso de problemas de movilidad o trastornos psicológicos. El resultado de la evaluación podría suponer también que el alumno asista a clases especiales.

El francés es la lengua empleada en la escuela en lo que respecta a las clases y los libros. Teniendo en cuenta que algunos alumnos tienen escaso conocimiento del francés, algunas escuelas de la región tienen aulas de enlace destinadas a mejorar la adquisición de la lengua del país de acogida. Los alumnos pueden asistir a clases de francés en tales aulas durante tres meses y hasta un máximo de un año, antes de regresar a su escuela. El aprendizaje de la lengua



materna no se percibe como relevante, incluso para los docentes de procedencia cultural distinta a la francesa. Aprender la lengua del país de acogida parece ser la principal prioridad.

Había un buen ambiente en las escuelas con espacio suficiente y bien organizado para que los alumnos se movieran por él. La organización de las actividades del centro escolar están cuidadosamente planificadas de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Los maestros plantearon algunas cuestiones delicadas: más apoyo financiero, más formación durante el servicio y el problema de la contratación de profesorado para las escuelas en una zona considerada de “difícil desempeño”.

3.1.4 Bruselas (Bélgica)

La cuarta visita se llevó a cabo en dos escuelas francófonas en Bruselas, una escuela ordinaria de primaria y un centro específico y centro de evaluación en zona flamenca. Los alumnos que asisten a ambas escuelas tenían entre dos y medio y 14 años.

Antes de la visita, el grupo tuvo la oportunidad de escuchar dos testimonios de una familia y de los jóvenes pertenecientes a otras culturas. Se comentaron los obstáculos a los que hacen frente las familias para que sus hijos reciban el mejor de los apoyos en educación especial y poder pasar a la educación general, así como la lucha contra el racismo indirecto. Las opiniones de los jóvenes eran muy similares, aunque también había algunas dudas sobre su identidad y la cultura a la que pertenecen. A veces se sentían rechazados tanto por el país de residencia, como por su propio grupo étnico. Se sugirió que, de hecho, tienen dos culturas diferentes y esto debe ser aceptado primero por ellos y después por los demás.

El centro escolar ordinario era de primaria y secundaria, situado en una zona con un gran número de población inmigrante, principalmente de la parte norte de África, pero también de Asia, de países externos a la Unión Europea y algunos procedentes de América del Sur. El colegio prestaba gran atención a esta situación, donde había aproximadamente 400 alumnos de 57 países diferentes. El colegio ha creado cinco aulas de enlace para los alumnos recién llegados, que permanecerán allí durante un máximo de un año antes de unirse a la clase correspondiente de acuerdo a su nivel educativo. Los alumnos pueden acudir a estas aulas en



cualquier momento del año escolar. 80 alumnos, con escasos conocimientos de la lengua francesa asisten a ellas. Las capacidades lingüísticas son el principal criterio para la composición de este tipo de aulas. Parecía que los alumnos no tenían necesidades educativas especiales, sólo necesidades relacionadas con problemas de lenguaje. Los alumnos hablaban lenguas diferentes y había una mezcla de edades y competencias. En la sección de educación primaria, que comprende tres niveles, el personal incluye un profesor de interculturalidad. La escuela secundaria tiene cinco niveles, y sólo tiene profesores franceses.

El ambiente era muy agradable, los alumnos y el personal parecían motivados. La disciplina y las normas son parte de la forma tradicional de enseñanza, pero son bien aceptadas como parte de la educación escolar, con una combinación de autoridad y con pleno respeto a las diferencias. La escuela ha participado en un proyecto piloto denominado “Lengua y Cultura de Origen” que incorpora la lengua francesa en la cultura de los estudiantes procedentes de otras culturas. El proyecto piloto tiene por objeto apoyar, si los resultados son positivos, a otros 80 centros escolares de la comunidad francesa de Bélgica.

Los profesores tenían una actitud muy positiva hacia las diversas culturas de su alumnado. Se utilizaban diferentes métodos y enfoques didácticos para enseñar la lengua del país de acogida y también se utilizaban todos los instrumentos posibles para facilitar la comunicación y el proceso de aprendizaje. Algunos comentarios hacían hincapié en: que la selección de los materiales debe tener en cuenta no solo el nivel de idioma de los alumnos, sino también su edad, el uso de textos adaptados podría ser necesario para algunos temas específicos, las actividades compartidas con los compañeros podrían facilitar su paso al aula ordinaria. Aprender juntos crea un clima no discriminatorio en las aulas de enlace y la escuela cumple con su papel como el primer punto de contacto entre culturas y países. También debería facilitar la participación de los padres y las familias. Es importante asegurarse de que hay espacio para el diálogo y para proporcionar el apoyo necesario a los profesores.

El centro específico era una escuela de primaria y de formación profesional de secundaria con 300 alumnos. 60% de éstos son de procedencia cultural diversa. Era un gran edificio con algunas barreras arquitectónicas. Los alumnos presentaban dificultades de



aprendizaje y de comportamiento y algunos tenían discapacidades físicas. Además, los profesionales comentaron que a menudo existía una falta de comunicación con las familias debido a las barreras del idioma. En algunos casos, también hubo problemas de comunicación con los alumnos de origen inmigrante, la enseñanza se imparte en francés. Con el fin de superar esta dificultad, los maestros se comunican a través de libros ilustrados. La misma dificultad podría afectar a la evaluación de los alumnos, aunque los profesionales son conscientes de la situación. El contacto con los centros ordinarios era muy limitado.

El *Koepel* VCLB (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) la organización es una Asociación de Centros de Apoyo y Consulta al Alumnado. La tarea principal es la de trabajar, coordinar y apoyar a los 48 centros regionales asociados (CLB) y no para trabajar directamente con los alumnos y las familias. Todos los centros son gratuitos, organizados y financiados por el Departamento de Educación de la comunidad flamenca. Los CLB ofrecen apoyo y asesoramiento a los alumnos, padres, maestros y los centros de primaria y secundaria. El objetivo del VCLB es capacitar a las escuelas, profesores y padres. Su objetivo es reforzar a los centros ordinarios, para reducir las barreras que afectan/impiden el asesoramiento, buscan estrategias preventivas, realizan diversas medidas para realizar un diagnóstico justo, eliminando factores perturbadores y destacando los factores positivos. Según el personal, tanto a los alumnos del país de acogida y los de otras culturas tienen problemas similares cuando comparten un nivel económico bajo. Así, lo que es bueno para un niño/a con antecedentes de inmigración es bueno para todos. No se prestaba especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales procedente de otras culturas.

3.1.5. *Ámsterdam (Holanda)*

La quinta visita tuvo lugar en *Ámsterdam* en dos centros específicos de primaria, en uno específico de secundaria y Formación Profesional en cinco sitios diferentes y en dos centros de evaluación. Durante la visita, el grupo tuvo la oportunidad de escuchar a un miembro del Parlamento neerlandés, explicando las dificultades encontradas y las medidas necesarias para evitar la discriminación y garantizar la mejora de la calidad de la educación para aquellos alumnos más vulnerables. Entre otras cuestiones, se pusieron de



relieve los recursos precisos para la atención temprana y la educación infantil, las clases de idiomas y un presupuesto adicional para los alumnos con deficiencias del lenguaje.

En uno de los centros de primaria había 320 alumnos de entre 3 a 13 años con el 70% de ellos procedentes de otros lugares. El centro ofrece recursos para alumnos con trastornos del habla y del lenguaje y también presta apoyo itinerante para 180 alumnos en otras escuelas en Ámsterdam. El desarrollo del lenguaje era el objetivo principal. Algunos de los alumnos habían comenzado en un centro ordinario, pero debido a problemas del idioma fueron derivados al centro específico. Aunque algunos alumnos regresan al centro ordinario, muchos permanecen toda la educación primaria.

Los padres tienen la libertad de elección respecto a los centros escolares, aunque esto puede no ser tan fácil para los padres provenientes de otros lugares. En un futuro próximo, las escuelas locales serán responsables de evaluar y encontrar la escuela más adecuada para los alumnos, en colaboración con los padres.

En lo que se refiere a los materiales de aprendizaje, el centro utiliza todo tipo de instrumentos visuales. Todos los medios posibles se utilizan para ampliar el vocabulario de los alumnos y facilitar la comunicación con las familias. La escuela trabajaba en estrecha colaboración con los centros ordinarios para proporcionar formación del profesorado en servicio, apoyo y seguimiento. Los profesionales plantearon la importancia de la evaluación temprana seguida de medidas de intervención temprana.

En el otro centro de primaria había 153 alumnos de entre 4 y 12 años. Los alumnos de esta escuela presentaban graves dificultades de aprendizaje y severos problemas de comunicación (autismo, por ejemplo). El 85% del alumnado procedía de otros lugares, principalmente de África, Asia y de algunos países europeos. 40 alumnos se han integrado en las clases ordinarias. El centro apoya a los padres en la elección del colegio de primaria próximo al hogar, prestando apoyo y seguimientos itinerantes. En el caso de los alumnos con autismo integrados en la educación ordinaria, los maestros especializados dan formación en servicio a sus colegas de los centros ordinarios. Los docentes son remunerados por esta tarea.



El centro realizaba una “práctica inclusiva”, en el sentido de que los alumnos con autismo eran integrados en grupos mixtos. No estaban en grupos especiales, todos ellos seguían un plan educativo individual. El uso de comunicación no verbal está bien elegido y aplicado en todo el centro.

El centro da gran importancia a la participación de los padres en todas las actividades escolares: educación, ocio, etc. Cuando es necesario, se invita a intérpretes para facilitar la comunicación entre profesores y padres. Del mismo modo se emplea el “cuaderno de contacto” que facilita la comunicación entre profesores, alumnos y padres. Aún así, algunos niños/as no asistían regularmente a la escuela, quedándose en casa. El aprendizaje de la lengua materna no parecía ser una prioridad, aunque tres miembros del personal procedían de otros lugares. Se hizo hincapié en la asimilación a la cultura de acogida.

El centro de secundaria y de Formación Profesional se encontraba repartido en cinco localizaciones diferentes. Recibía a jóvenes con problemas de aprendizaje leve y moderado, a menudo asociados con problemas de conducta. El centro tenía 300 alumnos de entre 12 a 20 años. Un alto porcentaje de éstos (80% o más) procedían de otras culturas. Uno de los centros tenía una importante concentración de los alumnos de Surinam, una antigua colonia neerlandesa. La mayoría de estos alumnos podrían asistir a las escuelas ordinarias si hubieran recibido apoyo adicional. En muchos casos los profesionales apuntaban a que la privación cultural grave afecta a la adquisición del lenguaje y del aprendizaje. A estos alumnos les falta control y también temas que puedan entender y programas más orientados a actividades prácticas. Cada joven tiene un plan de estudios individual adaptado a su/sus propias competencias. A los 4 años de permanencia en el centro comienzan sus prácticas laborales en empresas.

El ambiente en los diferentes lugares era bueno, las reglas son claras y respetadas y el clima parecía seguro. Los profesores parecían muy comprometidos y prestaban mucha atención individualizada a los jóvenes, incluso trabajaban durante su tiempo libre. Los materiales y equipos estaban bien adaptados. En el caso del apoyo a los jóvenes a incorporarse al mercado laboral, se establecía un enfoque práctico bien estructurado y conectados con al mercado de trabajo.



Las relaciones con los padres variaban: en algunos de los centros parecía prestarse mucha atención al intercambio de información con las familias, pero esta situación no parecía ser generalizada. Los padres del colegio con una alta concentración de alumnado procedente de Surinam, comentaron sufrir discriminación social.

Los centros educativos ofrecen programas especiales de idiomas para estudiantes cuya lengua materna no es el neerlandés. Las relaciones con los centros ordinarios parecen ser limitadas.

Los dos centros de evaluación y de rehabilitación trabajan principalmente con gente joven que presenta graves problemas de conducta y sociales. La mayoría de estos jóvenes procedían de otros lugares, sobre todo de la parte norte de África. Algunos de ellos habían estado en contacto con la policía y la justicia. Los centros se orientan principalmente a conocer la historia de estos jóvenes y planificar un período de observación, junto con ellos, y ayudarlos a conseguir una capacitación para encontrar empleo. El trabajar con la familia es prioritario e incluye el empleo de traductores y/o mediadores a fin de aclarar y entender la situación familiar.

3.1.6 Varsovia (Polonia)

La sexta visita tuvo lugar en Varsovia en cinco centros educativos ordinarios, dos de primaria y tres de secundaria, y en una Asociación de intervención legal. Los centros de primaria son públicos y los de secundaria no.

Más de 700 alumnos y alumnas de entre 6 a 14 años, asistían a los dos centros educativos de primaria. Uno de los centros contaba con 35 alumnos, provenientes principalmente de Chechenia y del norte del Cáucaso. El número de alumnos de origen inmigrante varía mucho, pues hay que tener en cuenta que muy a menudo las familias llegan (y se van) a Polonia como un país de tránsito. Las dificultades en el lenguaje fueron el principal desafío al que se enfrenta este alumnado, así como los traumas de la guerra. Las autoridades educativas locales ofrecen clases de polaco dos veces por semana. El centro educativo estaba cooperando con la Asociación de intervención legal en el marco del proyecto piloto "Centro educativo Multicultural" con el apoyo de la Oficina de Educación de la ciudad de Varsovia. El objetivo era facilitar la integración de los alumnos de origen inmigrante en la comunidad escolar. Había un asistente de Chechenia colaborando como



mediador intercultural e intérprete, y también impartiendo clases en la lengua materna. Estos aspectos se consideraban de importancia en la identidad cultural del alumnado y de su integración. No había alumnos con necesidades educativas identificadas en este centro educativo.

En el segundo centro de primaria, aproximadamente el 10% de los alumnos procedían de otras culturas, sobre todo de Vietnam. No presentaban ninguna necesidad educativa especial, por el contrario, su rendimiento escolar era muy bueno. Las familias estaban dispuestas a pagar clases adicionales con el fin de apoyar a sus hijos tan pronto como se identificaba alguna necesidad.

Los centros de secundaria visitados eran nuevos, con una orientación pedagógica muy influida por educadores nacionales y políticos de renombre. Dos de los centros tenían 420 alumnos de 13 a 16 años. 30 de éstos eran refugiados políticos de Chechenia y de otros países de Asia y África. 27 alumnos provenían de familias inmigrantes. Dos alumnos tenían discapacidad/necesidades educativas especiales. Los padres y maestros conjuntamente gestionaban los centros.

La admisión de alumnos en estos centros educativos se realiza por medio de un examen de ingreso, salvo para aquellos con necesidades educativas especiales. Los padres pagan una cuota, el 6% de los honorarios están reservados para préstamos a los alumnos de familias con dificultades económicas. Menos del 10% de los alumnos están exentos del cualquier pago. Los centros están parcialmente sufragados por las autoridades educativas.

Los objetivos principales eran aprender a vivir en una sociedad democrática y animar al alumnado a tener una actitud abierta hacia otras culturas y entornos. Los profesores trabajaban con el apoyo de los padres. Las responsabilidades eran compartidas por todos: docentes, padres y alumnado. Dos de los métodos aplicados por el centro eran la tutoría y la evaluación formativa. Las clases extra de polaco o de cualquier otra materia se daban tan pronto como se identificaba el problema. Los alumnos de Chechenia recibían algunas clases en su lengua materna.

El tercer centro de secundaria contaba con 103 alumnos de 16 a 19 años. 9 procedían de otras culturas. No había alumnado con necesidades educativas especiales. Este centro educativo, así como



los otros dos de secundaria tenían como propósito fundamental preparar a su alumnado para una participación activa en una sociedad moderna, multicultural y democrática.

La Asociación para la intervención legal visitada es una ONG con el objetivo de proporcionar asistencia legal gratuita a las personas que son marginadas y discriminadas, como personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo político. La Asociación los representa como mediadores ante las autoridades locales y también les apoya como/con intérpretes. La Asociación participaba en el proyecto piloto con un centro de primaria, descrito anteriormente, proporcionando un mediador para ayudar con el idioma y la integración social de los alumnos.

3.2 Observaciones generales

Las visitas ofrecieron la oportunidad de observar diferentes prácticas educativas, así como para intercambiar y debatir con los profesionales, con las familias y también, muy importante, para poner de relieve algunas reflexiones. Es imposible pormenorizar los resultados de estas discusiones en detalle, pero las observaciones siguientes constituyen un resumen de las principales cuestiones debatidas con los profesionales y del propio grupo. Se presentan de acuerdo a las cinco áreas consideradas para el estudio del proyecto y solo se refieren a los lugares visitados.

3.2.1 Población destinataria

Las visitas han dado la oportunidad de observar una variedad de situaciones a nivel local: por un lado, los centros educativos de países con una larga tradición de inmigración y por otro lado, los centros de los países que recientemente ha empezado a recibir a familias de otros países para conseguir un desarrollo económico o por razones políticas. Un número significativo de países de origen estaban representados en los diferentes lugares. En un solo centro había mayoría de alumnos de una ex colonia del país de acogida. Los profesionales de todos estos lugares visitados tenían la impresión de que el número de alumnos recién llegados iba en aumento. Esta percepción fue más significativa en países que no tenían una larga tradición de inmigración.

La diversidad cultural no parece ser percibida por los centros educativos de forma negativa. En general, hay una actitud positiva y los profesionales tratan de poner de relieve el valor que otras



culturas aportan al país anfitrión, aunque a veces la diversidad también está asociada con problemas que necesitan solucionarse. Esto se debía principalmente según destacaban los centros por estar ubicados en zonas con una alta concentración de población procedente de otras culturas y donde las familias suelen hacer frente a difíciles situaciones económicas. Algunos profesionales también informaron que tenían problemas en el manejo de la nueva situación educativa.

3.2.2 Datos

En cuanto a los datos, dos aspectos deben ser considerados: la ubicación y tipo de centro educativo visitado. En lo que se refiere a la ubicación, los centros estaban localizados en zonas con una concentración significativa de población con otras culturas, con el 85% del alumnado (o incluso más) escolarizado en estos centros. Los profesionales informaron que esta situación podía llevar a la creación de “guetos” o “colegios de inmigrantes”. Tales centros se encuentran principalmente en zonas sociales y económicamente desfavorecidas.

El tipo de centro educativo en que se matriculaba al alumnado, ordinario o específico, es otro aspecto que debe ser cuidadosamente considerado en este informe, ya que la información recopilada solo es relativa a un escaso número de centros educativos. Los centros ordinarios visitados con o sin número elevado de alumnos de otras culturas cuentan con un número limitado de alumnos con necesidades educativas especiales identificadas en comparación (obviamente) con la alta densidad existente en centros específicos. Los centros ordinarios integraban y apoyaban a los alumnos con personal especializado y con los distintos servicios y recursos disponibles. En el caso de que el centro no pudiera atender las necesidades de los alumnos con los recursos disponibles, se derivaban a centros específicos.

El porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales y origen inmigrante en los centros específicos visitados estaba entre el 60 y el 80% del número total de matrícula. El personal era plenamente consciente de la situación. En algunos lugares, los centros específicos estaban cooperando con los ordinarios en la integración y el apoyo al alumnado para permanecer en los centros ordinarios, aunque esto no era la situación general. Los centros



específicos visitados principalmente reciben alumnado con dificultades de aprendizaje y problemas de conducta.

3.2.3 Recursos y oferta educativa

La mayoría de los centros educativos y los servicios visitados eran públicos y gratuitos, aunque no así en uno de los sitios. Los centros tenían financiaciones diversas de acuerdo a las situaciones nacionales: o bien centralizadas a nivel estatal, o de forma descentralizada a nivel municipal, o incluso desde el propio centro educativo, o financiados principalmente con donaciones privadas.

Las familias y los alumnos de familias inmigrantes tienen los mismos derechos que la población del país de acogida. La importancia de que el alumnado y sus familias recibieran el respeto a sus derechos humanos, así como la lucha contra la discriminación, se destacó por los profesionales que participaron en las visitas. Sin embargo, se plantearon ciertas cuestiones en relación con algunas situaciones potencialmente discriminatorias. Los padres no siempre disfrutaban de libre elección del centro educativo para sus hijos, e incluso en los países donde la libertad de elección es posible, puede ser “sesgada” por problemas de comunicación entre las familias y los servicios sociales. Esto puede llevar a una “excesiva matriculación” de alumnos de familias inmigrantes en ciertas zonas, o en determinados tipos de educación especial. Las familias también comentaban que a menudo se sienten marginados, y no aceptados de verdad por la población del país de acogida.

Las familias pueden recibir, si fuera necesario, algún apoyo financiero adicional similar al disponible para la población local. En algunos casos, hay algunas reducciones de costo o gratuidad de las actividades extraescolares, tales como el comedor escolar, para familias con menor estatus económico. Sin embargo, los profesionales informaron de que la financiación no es suficiente para cubrir todas las necesidades de los alumnos. Esto se planteó principalmente por los profesionales de los centros educativos ubicados en zonas desfavorecidas y parece ser aplicable a todo el alumnado y no específicamente a aquellos con antecedentes de inmigración.

Diferentes servicios están implicados y cooperan con los centros escolares. Depende principalmente del tipo de centro educativo, pero en general son los servicios de salud y sociales los que



colaboran. Una situación particular se encontraba en París con la participación del centro etno-psicológico y en Malmö con la presencia del equipo de apoyo para los centros educativos locales.

La colaboración entre los centros educativos y los servicios parecía informal demasiado a menudo. Los profesionales de los centros indicaban la necesidad de aumentar la cooperación con otros tipos de organizaciones tales como las asociaciones étnicas. También destacaron el valor potencial de los asistentes con diversos orígenes étnicos y culturales. Esto no es sólo por razones prácticas, para evitar las barreras lingüísticas y facilitar la comunicación con las familias, sino también con el fin de comprender mejor cómo las diferentes culturas perciben la discapacidad/necesidad educativa especial.

La información y la comunicación con los padres, así como su plena participación en toda decisión relativa a su hijo fueron destacada prioridad en todas las ubicaciones. Sin embargo, los profesionales de los centros eran conscientes de graves lagunas de comunicación debido a los problemas de idioma.

3.2.4 Medidas de apoyo

Todos los centros educativos visitados han aplicado diversas medidas a fin de facilitar la integración de alumnos procedentes de otras culturas. Los profesionales eran muy conscientes de la importancia del aprendizaje de la lengua del país de acogida tan pronto como fuera posible y alcanzar un buen nivel en el idioma del país de acogida, sobre todo para los alumnos recién llegados. Como señalaron los profesionales de los centros, los centros educativos desempeñan un papel crucial como punto de encuentro entre las culturas y como un primer paso para una mayor integración en la sociedad de acogida.

Superar las potenciales barreras lingüísticas utilizando diferentes medios era el objetivo principal de los profesionales. Algunos centros contaban con “aulas de enlace” para apoyar de la mejor manera posible y por un período determinado, la adquisición del lenguaje, en otros, se ofrece enseñanza bilingüe y en otros, el apoyo a la enseñanza, también en la lengua materna, está previsto en las materias principales. El uso de los libros monolingües estaba bastante generalizado, aunque se trabajan además otras formas de aprendizaje, usando pictogramas, con libros adaptados, etc. Trabajar



con un currículo flexible se ha mencionado por la mayoría de los profesionales y en algunos centros se han puesto en marcha planes individuales. Todos los profesionales pusieron de relieve la importancia de prestar atención individual las necesidades de a los alumnos.

La actitud positiva del personal del centro parece desempeñar un papel importante en los resultados obtenidos, aunque este personal plantea desafíos, en particular la necesidad de la formación en servicio.

A pesar de los esfuerzos y de los compromisos observados en las visitas, todavía hay cuestiones sin resolver relativas a:

- ¿Cómo hacer una clara distinción entre los problemas del lenguaje y las dificultades de aprendizaje?
- ¿Hasta qué punto los centros educativos ordinarios garantizan que asumirán la responsabilidad en el apoyo a todo el alumnado, y en qué medida los centros específicos se esfuerzan lo suficiente para ayudar a los alumnos a regresar a la enseñanza general?
- ¿Hasta qué punto los centros educativos utilizan instrumentos fiables y suficientes para identificar las necesidades reales del alumnado y prestar así el apoyo necesario?

3.2.5 Evaluación

Los centros de evaluación visitados eran públicos y gratuitos. Se encontraban a disposición del alumnado, padres, docentes y centros educativos. Sus objetivos principales fueron identificar las necesidades de los alumnos, para informar y orientar a los padres acerca de las necesidades de sus hijos y para fortalecer y apoyar la labor de los centros ordinarios. Los profesionales de los centros mencionaron la importancia de la aplicación de estrategias de prevención y su papel en la ayuda al personal de los centros. Un ejemplo de estrategias de prevención era la colaboración en dos centros de profesionales de la justicia y de servicios relacionados, a la hora de trabajar con jóvenes que presentan graves problemas de conducta. Uno de estos dos centros utiliza mediadores culturales y ha puesto en marcha un programa de observación durante dos meses en relación con estos jóvenes.



Aunque los profesionales de los centros de evaluación son conscientes de la importancia de la evaluación (inicial) en dos idiomas, lengua materna y lengua del país de acogida, a fin de comprender mejor las necesidades de los alumnos de origen inmigrante, muy pocos centros ponen esto en práctica. Para superar las barreras del idioma, se emplean instrumentos de evaluación formal e informal, verbal y no verbal. En cuanto a los alumnos recién llegados, los profesionales indicaron que algunos traen con ellos la información de las evaluaciones llevadas a cabo en su país de origen.

La evaluación es una cuestión delicada que suscita muchas preguntas. Las barreras idiomáticas parecen evidentes y afectan a todos los procesos (el contacto y comunicación con las familias, la identificación de necesidades del alumnado, etc.) en la medida en que pueden limitar el valor de la evaluación. Según los centros de evaluación visitados, parece que los alumnos de familias inmigrantes tienen menor representación en la población atendida en estos centros de evaluación. Esto podría ser porque los padres con antecedentes de inmigración no pueden recibir la información adecuada sobre este tipo de centros (así como de otros servicios). También podría estar relacionado con el hecho de que diferentes culturas tienen diferentes percepciones acerca de las necesidades educativas especiales. Como resultado, una serie de temas importantes deben ser considerados en relación con la identificación de las necesidades educativas de los alumnos de familias inmigrantes.

Es evidente que los resultados de las visitas solo proporcionan una imagen limitada de las situaciones locales, no implican necesariamente que sean representativas de las situaciones nacionales, pero deben considerarse como ejemplos que pueden ayudarnos a comprender las circunstancias locales.



4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados del estudio ponen de relieve algunas circunstancias generales que confirman la pertinencia de las cuestiones planteadas por los representantes de los países al inicio del proyecto:

- a) ¿En qué medida los problemas de idioma son considerados como dificultades de aprendizaje?
- b) ¿Cómo se evalúan las capacidades y necesidades de los alumnos de origen inmigrante?
- c) ¿Cómo apoyar a los docentes y las familias de la mejor manera?

Parece cierto que los centros educativos en Europa se están haciendo y se harán más multiculturales. Esto implica la necesidad de dar respuesta a las nuevas situaciones educativas que, a menudo se perciben como complejas, ya que son novedosas o relativamente novedosas. Los países reciben familias de sus ex colonias o bien por estar asociados con el crecimiento económico e industrial. Recientemente dos nuevas situaciones pueden identificarse: las familias que llegan a los países de Europa como refugiados o solicitantes de asilo político y las que están en una situación de tránsito hasta alcanzar su destino final en un país europeo. Los centros educativos juegan un papel importante, ya que son a veces el primer punto de contacto para estas familias con la sociedad de acogida.

Las principales conclusiones en relación a cuatro áreas principales se enumeran a continuación, junto con las principales recomendaciones dirigidas a los profesionales y responsables políticos.

4.1 Datos existentes

El ejercicio de recolección de datos fue, como se esperaba, una tarea nada fácil. En el marco del proyecto ha sido posible recoger información sobre todo a nivel local. En algunos países se inició un nuevo sistema de recogida de datos como resultado de la solicitud del proyecto de dicha información. Es importante destacar que los datos recogidos solo proporcionan una visión limitada de la situación de los países participantes. Los datos provistos no son necesariamente representativos de las situaciones nacionales.



Los informes de muchos países revelan una desproporción significativa de alumnado de culturas distintas a la del país de acogida (con excesiva o escasa representación) en la educación especial. Según los informes nacionales, el porcentaje de alumnos de origen inmigrante representa el 6 y el 20% de la población escolar obligatoria en la mayoría de de los países involucrados (año escolar 2005/2006).

Las informaciones nacionales y el análisis de la práctica sugieren que existe una excesiva representación de alumnado de familias inmigrantes, principalmente en las medidas de apoyo al alumnado con problemas de aprendizaje, y también en cierto modo con problemas de conducta. Esta situación debe analizarse cuidadosamente y no puede ser interpretada de una manera simplista. Varios factores están relacionados entre sí y deben ser considerados: el tipo de necesidad especial, principalmente problemas de aprendizaje, y el tipo de población, alumnos con bajo nivel socio-cultural y/o económico. El hecho de que los alumnos procedentes de otras culturas están, a veces, más representados en la educación especial, en lo que respecta a alumnos con problemas de aprendizaje, parecen poner de relieve que hay confusión en la diferencia entre dificultades de lenguaje y problemas de aprendizaje, y está claro que se requiere más investigación sobre esta cuestión.

Recomendaciones relativas a los datos

Se deben recoger más datos y se necesitan más investigaciones a fin de investigar la aparente desproporción de los alumnos de origen inmigrante en la educación especial.

El objetivo principal será disponer de más pruebas sobre la existencia de una desproporción significativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante en educación especial.

4.2 Recursos educativos

Todos los países ofrecen recursos educativos destinados a la educación especial y/o políticas de inclusión. Las leyes son diferentes y también las responsabilidades según los países, los recursos varían, pero el respeto a los derechos humanos y las políticas en favor de la igualdad de oportunidades son principios fundamentales en todos los países. Los recursos para el alumnado



con necesidades educativas especiales también son destinados para aquellos que además proceden de países.

Tres principales desafíos se ponen de manifiesto. En primer lugar, los diversos profesionales y los servicios implicados no tienen la experiencia combinada para atender las necesidades educativas especiales y la diversidad cultural con el objeto de proporcionar la mejor respuesta educativa de ambas necesidades a la vez.

En segundo lugar, algunos países informan de que la enseñanza en ambas lenguas, la lengua materna y la lengua del país de acogida mejora el rendimiento de los alumnos. En particular si se proporciona a una edad temprana. Esto ayuda a los alumnos a mejorar su autoestima y promueve su desarrollo personal como individuos bilingües con una identidad cultural doble. Sin embargo, se constató que la enseñanza bilingüe se impartía de manera desigual, tanto entre los distintos países, como dentro de cada uno.

En tercer lugar, todos los países indican que la cooperación entre servicios, así como la participación de los padres son fundamentales en este ámbito. Con respecto a esto, los profesionales y las familias deben tener en cuenta las diferencias culturales de los implicados.

Los expertos del proyecto también destacaron la necesidad de aplicar y mejorar la cooperación con las organizaciones representativas de las diferentes minorías étnicas/grupos de inmigrantes a los que pertenece el alumnado. La cooperación con las familias y las asociaciones debe realizarse de una manera más satisfactoria.

Recomendaciones relativas a los recursos

Los responsables políticos deben garantizar que los principios como el respeto a los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, garantizados por las leyes del país, se apliquen. Los principales objetivos son luchar contra la discriminación, el racismo y la xenofobia, la sensibilización, el apoyo y el aumento de las prácticas positivas en el ámbito local y nacional. Se deberían promover políticas de integración e inclusión abiertas a la diversidad, poniendo de relieve los valores de la educación para todo el alumnado, cualquiera que sea su origen o la necesidad que presente.



Los centros educativos deben seguir las directrices y tener los recursos adecuados a fin de aplicar prácticas integradoras. Los centros educativos debe tender a:

- a) Comprender y respetar la diversidad.
- b) Evitar toda política de admisión y escolarización que promuevan la segregación.
- c) Reconocer, apoyar y aplicar estrategias educativas para responder a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante.
- d) Participar activamente en la cooperación con los servicios, incluidas las asociaciones de y para los inmigrantes.
- e) Fomentar la comunicación con las familias, así como su participación.

Los centros educativos deben tener una política intercultural que se ajuste a las necesidades del contexto local. Esta política requiere que los docentes tanto de educación ordinaria como especial aumenten sus conocimientos y competencias y que aprovechen los programas de formación necesarios para comprender mejor y abordar de la manera más adecuada la diversidad multicultural.

El objetivo general será aumentar la práctica inclusiva, al mismo tiempo que proporcionar los recursos necesarios a los centros educativos y a los profesionales. Las situaciones propiciatorias de “guetos” se reducirán evitando la segregación y la exclusión.

4.3 Medidas de apoyo

En los países se proporcionan una amplia gama de medidas de apoyo educativo para alumnado y profesorado. Se centran principalmente en el fomento de la adquisición de la lengua del país de acogida a través de la educación bilingüe, “aulas de enlace”, el apoyo a la enseñanza, el apoyo adicional y el apoyo a las tareas escolares después de la jornada escolar, entre otros. El desarrollo y aplicación de planes educativos individuales se mencionan como medidas importantes. Se destacan el compromiso del director y del personal del centro educativo, así como el trabajo en equipo. La competencia de los docentes, el compromiso y la experiencia juegan un papel clave. Ciertas investigaciones nacionales identifican algunas medidas adicionales de apoyo: que los alumnos asistan al



colegio de su barrio junto con sus compañeros, trabajar en grupos reducidos la enseñanza de algunas materias, la presencia en los centros educativos ordinarios de maestros o asistentes procedentes de las mismas culturas que los alumnos.

Por último, se ve positivo incorporar los contenidos y materiales didácticos en un plan individual, reconociendo las experiencias y culturas de los alumnos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales y de procedencia cultural distinta a la del país de residencia.

Recomendaciones relativas a las medidas de apoyo

Las autoridades educativas, teniendo en cuenta el contexto local, deben considerar qué tipo de educación bilingüe o qué enfoques multiculturales deben preverse a fin de garantizar el desarrollo educativo del alumnado, la inclusión social y la autoestima.

Los centros con un alto porcentaje de alumnado multilingüe necesitan ser motivados para desarrollar una política lingüística específica. Esto requiere:

- a) Hacer un análisis de la situación del centro educativo.
- b) La creación de un “plan de centro” con el objetivo de mejorar el rendimiento a de los recursos con que se cuenta.

Los docentes deben adaptar sus métodos de enseñanza, facilitar la participación de los padres y ser apoyados por profesionales cualificados, así como por asistentes de distintos orígenes culturales.

El objetivo general será apoyar a los centros educativos ordinarios para que puedan atender las necesidades de una población heterogénea de alumnos, independientemente de sus necesidades educativas especiales y de su origen étnico.

4.4 Evaluación

Según las diferentes normativas y métodos de evaluación utilizados en los países, diversos servicios y profesionales participan en la evaluación inicial de los alumnos con necesidades educativas especiales y origen inmigrante. La mayoría de los procesos de evaluación son pruebas estándar, dirigida al alumnado del país de acogida. Algunas de estos instrumentos y pruebas de evaluación son traducidas a distintos idiomas. En otras situaciones, el



procedimiento de evaluación se lleva a cabo con el apoyo de un intérprete, el uso de instrumentos de evaluación no verbal también se fomenta. A pesar de los esfuerzos realizados por los profesionales, el impacto de los aspectos culturales del país de acogida incorporados en estos instrumentos sigue siendo un obstáculo para los alumnos con necesidades educativas especiales y de otras culturas.

Para superar las barreras lingüísticas y culturales y los resultados potencialmente sesgados de los procedimientos de evaluación estandarizados, un enfoque holístico debe ser considerado centrado en los procesos de aprendizaje del alumno y su desarrollo. En muchos casos, los docentes emplean la evaluación continua y el diálogo con los alumnos y los padres. Dentro de este proceso, la información y documentación proporcionada por los padres, aunque no siempre está disponible, es esencial. Los principales elementos de este tipo de evaluación son el nivel de los alumnos en competencias básicas, su historia de aprendizaje y de su situación vital. Se debe tener en cuenta la información de todos los docentes implicados (tutor, de apoyo, especial, etc.), el de otros profesionales, trabajadores sociales y psicólogos, así como el de los padres.

Recomendaciones relativas a la evaluación

Los procedimientos de evaluación debe facilitar la distinción entre las dificultades relacionadas con la adquisición de la lengua del país de acogida y las dificultades de aprendizaje. Todos los implicados en el centro educativo deben participar y compartir la responsabilidad respecto a los procedimientos de evaluación.

El objetivo principal será el desarrollo de materiales apropiados para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante.

La información recopilada mediante el examen de la documentación existente sobre el tema, así como a través del cuestionario y el análisis práctico, ha respondido a algunas cuestiones. Muchos otros temas han surgido, lo que constituye un primer intento de compilar este tipo de información, y se han planteado más preguntas que respuestas se han dado. Esperamos que este primer análisis y visión general abran la puerta a nuevas investigaciones y estudios en profundidad sobre este tema.



REFERENCIAS

AMEIPH (Asociación Multiétnica por la Integración de Minusválidos), 2001. Discapacidad + Migración: Una Nueva Realidad Planetaria, Montreal: Documento presentado en la Conferencia Mundial de Durban de la ONU contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia

AMEIPH (Asociación Multiétnica por la Integración de Minusválidos), 1998. Hacia una política de formación continua, Montreal: Dictamen presentado al Ministro de Educación de Quebec

Andersson, F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo

Bleidick U., Rath W. y Schuck K., 1995. "Die Empfehlungen der sonderpädagogischen Kultusministerkonferenz zur Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" en *Zeitschrift für Pädagogik*, No. 41, p. 247-264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruselas: De Boeck

Comisión Europea, 2008. *Libro Verde: Migración y movilidad. Retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE*, Comisión Europea: COM (2008) 423 final

Consejo de Europa, 2006. *Recomendación sobre el Consejo de Europa Plan de acción para promover los derechos y la plena participación de las personas con discapacidad, mejorando la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015*, Estrasburgo: Consejo de Europa. Recomendación Rec. (2006) 5, aprobada por el Consejo de Ministros el 5 de abril de 2006 en la 961ª reunión de los Ministros

Consejo Nacional de Investigación, Comisión de representación de las minorías en Educación Especial, 2002. *Los estudiantes de minorías en Educación Especial y Altas Capacidades*, Washington, DC: National Academy Press

Eurydice, 2004. *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Bruselas: Eurydice (Comisión Europea, DG Educación y Cultura)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française,



américaine et britannique” in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: octubre-diciembre 1996. p. 87-194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. “Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?” en *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: Septiembre 2007, p. 351-374

Instituto Danés para el Desarrollo de la Educación de los estudiantes bilingües y Real Escuela Danesa de Estudios Educativos, 1999. *Informe sobre la Conferencia Europea sobre niños migrantes con necesidades educativas especiales; Copenhague 7-8 de junio 1999*, Copenhague, UC2, Instituto Danés para el Desarrollo de la Educación de los estudiantes bilingües

Leman J., 1991. “The Education of Immigrant Children in Belgium” in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: junio de 1991, p. 140-153

Lindsay G., S. Pather y Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick University of Warwick, Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. y Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard, Harvard Education Press

Manço A., 2001. “La scolarité des enfants issus de l’immigration et turque magrebíes en Belgique francophone” en *L’Observateur*, París, nº 6-7, p. 17-21

Meijer, C., Soriano, V. y Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: publicación monográfica*, Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Meijer, C., Soriano, V. y Watkins, A. (eds.), 2003. *Educación Especial en Europa: publicación monográfica*, Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Milic, A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Reorganisation Projekt des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic, A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung.



Reorganisation Projekt des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro, M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychanalyse

Naciones Unidas, 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (entró en vigor el 3 de mayo de 2008, tras la adopción el 13 de diciembre de 2006), Nueva York: Organización de las Naciones Unidas

Nicaise I., 2007. *Educación y migración: Políticas y Prácticas para la Integración y la inclusión social*, Resumen del Seminario de la DG Educación y Cultura, Bruselas, 9 de octubre 2007

Nordahl T. y Overland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Ministerio de Educación e Investigación: Instituto de Investigación NOVA, NOVA Rapport 20/98

Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2004. "Comparación de las cifras de matriculación en la educación especial" en *Inmigrantes, Minorías y Educación: Discriminación e integración documentadas en 15 Estados miembros de la Unión Europea*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

OCDE, 2004. *Equidad en la Educación. Estudiantes con Discapacidades, Dificultades de Aprendizaje y desventajas*, París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

OCDE, 2006. *Donde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003*, París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

OCDE, 2007. "Grupos de riesgo: El caso especial de los migrantes y las minorías" en *No más fracasos: Diez pasos para la Equidad en Educación*, París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

Perregaux C., de Goumoens C., Jeannot D. y de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Educación Ouverture et aux Langues à l'école*, Neuchâtel: CIIP. Vol. I y II

Pflegler J., 2004. *Inmigración y Familia. Seminario Anual de Helsinki, Finlandia, 8-10 de junio de 2002. Síntesis*. Viena: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain, M., Perrin, N. y Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Suecia: Specialpedagogiska Institutet, la Universidad de Kristianstad

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Universidad de Lund

Salameh E.-K., 2006. “Consideraciones sobre la reunión de los niños bilingües”, presentación a la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales del proyecto del grupo de expertos en Malmö el 7 de diciembre 2006

Secretaría y Asuntos Interinstitucionales: Grupo de Cooperación para las Asociaciones étnicas en Suecia, 2004. *Todos somos únicos, y aún más parecidos de lo que imaginamos. Un libro sobre la discapacidad, origen étnico, acogida y tratamiento*, Suecia: Secretaría y Asuntos Interinstitucionales

UNESCO, 1994. *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Verkuyten Brug M. y P., 2003. “Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” en *The Journal of Genetic Psychology*, 164 (2), p. 189-200

Watkins, A. (ed.), 2007. *La evaluación en centros inclusivos: Cuestiones clave de la política y práctica*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Werning R., Löser J. M. y M. Urban, 2008. “Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” en *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: mayo de 2008, pp. 47-54

COLABORACIONES

Alemania	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Austria	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Bélgica (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Bélgica (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Chipre	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Dinamarca	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
España	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Estonia	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finlandia	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Francia	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr



Grecia	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Holanda	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Hungría	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Islandia	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italia	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Letonia	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Lituania	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxemburgo	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Noruega	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Polonia	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Reino Unido	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk

	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk
República Checa	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Suecia	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Suiza	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch



Nombres y direcciones de los lugares visitados

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Atenas	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/axiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
París	École polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	École élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	<p>École maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr</p>
	<p>École polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr</p>
Bruselas	<p>Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be</p>
	<p>École Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org</p>
	<p>VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be</p>
Ámsterdam	<p>Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl</p>
	<p>Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl</p>
	<p>Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl</p>
	<p>De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl</p>
	<p>De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl</p>



Varsovia	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Este informe sobre necesidades educativas especiales y multiculturalidad es el resumen del estudio realizado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, a petición de los representantes de los países que la conforman.

El objetivo ha sido el de dar respuesta a tres preguntas esenciales:

a) ¿Hasta qué punto la adquisición de una segunda lengua está vinculada o puede confundirse con dificultades de aprendizaje? , b) ¿cómo se evalúan las necesidades y competencias de los alumnos de origen inmigrante? y c) ¿cómo ayudar y apoyar a los docentes, familias y alumnado de la manera más eficaz?

Durante los tres años del proyecto, los expertos nacionales de 25 países europeos han participado con la recogida y el análisis de la información de su país. Este trabajo ha permitido dar respuestas muy interesantes a las preguntas arriba mencionadas.

Al ser este un primer intento de compilar este tipo de información a nivel europeo, han surgido más dudas y preguntas que respuestas se han dado. Por ello, cabe esperar que este estudio abra las puertas para futuras investigaciones sobre este asunto.

