

# Profesorado y alumnado ante la diversidad cultural

## Estudio de caso

JOSÉ MANUEL CORPAS NOGALES  
Profesor Técnico de Formación Profesional, Junta de Andalucía, España

Vamos a empezar este artículo aclarando los términos educación, interculturalidad y educación intercultural. Debemos tener en cuenta que el concepto intercultural viene a clasificar a las diferentes culturas en términos de igualdad, negándose a clasificarlas jerárquicamente, se trata de construir una nueva identidad cultural donde se conecten valores positivos de diferentes culturas ya existentes. Hablamos de un contacto, de una interacción y de una relación entre culturas, este es el concepto de interculturalidad que queremos que quede reflejado en las ya multiculturales escuelas, institutos y universidades españolas, donde se lleva a cabo la educación formal del país.

Pasemos ahora a definir el concepto de educación. Podemos definir la educación, (del latín *educere*: guiar, conducir o *educare*: formar, instruir) como el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. Partimos del modelo de educación que plantea Ausubel con la siguiente definición: *la educación es el conjunto de conocimientos, ordenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión*. (Ausubel y cols., 1990).

La educación intercultural ha sido tratada por diversos autores<sup>1</sup> creando diversas acepciones, nosotros hemos analizado ciertos autores y hemos obtenido los siguientes objetivos que la educación intercultural debe lograr: incrementar la equidad educativa; superar el racismo, la discriminación y la exclusión; favorecer la comunicación y competencia interculturales; apoyar el cambio social según principios de justicia social.

Respecto a las bases teóricas de la educación intercultural debemos decir que no existe construcción teórica firmemente asentada que argumente y defina los aspectos fundamentales de la misma, sino que se han ido elaborando diferentes propuestas a partir de diferentes disciplinas, entre las que destacan la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía.

El siguiente cuadro refleja las aportaciones de las diferentes disciplinas a la educación intercultural según Aguado (1997).

DISCIPLINAS	APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
ANTROPOLOGÍA	Conceptualización: cultura, etnia, minoría, subcultura. Invariantes culturales: Sistema social, económico, técnico, moral, estético, educativo. Teorías dinámicas sobre contacto e intercambio entre culturas
SOCIOLOGÍA	Procesos de dinámica social: conflicto, cooperación, relaciones de poder. Identidad cultural individual y social. Uso social de estereotipos y prejuicios.

<sup>1</sup> Campani, 1992. Arnaiz y De Haro, 1995. López Melero, 1997. Muñoz Sedano, 1997.

	Modelo constructivista y dinámico de las relaciones interculturales.
PSICOLOGÍA	Teorías sobre aprendizaje social y relaciones crosculturales: choque cultural, capacidad croscultural, comunicación intercultural. Modelos constructivistas. Formación y efectos de estereotipos y prejuicios. Enfoque ecológico y paradigma histórico-cultural de los proceso socioeducativos.
PEDAGOGÍA	Modelo diferencial/adaptativo para el tratamiento de la diversidad cultural. Enfoque crítico/concientizador. Modelos constructivistas y aprendizaje significativo en la elaboración de diseños educativos contextualizados y culturalmente significativos.

Elaboración propia a partir de la teoría de Aguado, 2007.

Hasta ahora hemos hablado sobre la educación intercultural y sus bases teóricas pero para intentar obtener una educación que lleve a buen puerto la multiculturalidad que se está dando en las aulas necesitamos que el agente fundamental de la educación formal se encuentre preparado para asumir este reto multicultural, es decir, el profesorado debe ser quien capitaneé y lleve a la práctica las acciones orientadas en el currículo hacia una educación intercultural.

El profesor debe seguir formándose y debe plantearse cambiar su modelo didáctico, que hasta el momento le resultaba útil, pero que ante esta nueva realidad de diversidad cultural puede quedar obsoleto. Aquí es donde se produce el problema, según los autores Franzé Mundanó y Dolores Juliano<sup>2</sup> los profesores no están dispuestos a cambiar su forma de actuar y creen que son demasiado mayores para hacerlo y, sin embargo, los nuevos profesores no están lo suficientemente formados para enseñar en escuelas donde existe una gran diversidad cultural.

Un estudio<sup>3</sup> realizado por el grupo Ideo a estudiantes del CAP de la Universidad de Jaén durante el curso 2006/07 puso de manifiesto la escasa formación de los futuros profesores. Este estudio concluye que *sólo el 19,1% considera que ha recibido formación para trabajar con los alumnos inmigrantes (Grupo Ideo, 2008)*. El porcentaje, sin duda, es bajísimo si queremos que el profesorado sea participe de los principios de la educación intercultural, pero estamos seguros que este porcentaje sería aún menor, casi inexistente, si se preguntara por la formación recibida por los profesores respecto al colectivo gitano.

Otro estudio, elaborado en la Comunidad de Madrid en el año 2001, pone de manifiesto que *más de la mitad de los escolares inmigrantes tienen problemas de aprendizaje e integración*, resaltando como principal factor de este fracaso la *falta de preparación del profesorado* ante esta situación de multiculturalidad en las aulas. (En Grupo Ideo, 2008). Las causas de este fracaso, apunta el informe, se deben especialmente al desconocimiento en la escuela de la nueva realidad multicultural, la falta de formación del profesorado y el desconocimiento del idioma o deficiente escolarización previa. Además, en este estudio se afirma que *una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase. Muchos de los docentes consultados emplean sustantivos como incapacidad o frustración para describir cómo se enfrentan en sus aulas a una nueva realidad imprevista pero que va creciendo, año tras año.* (En Hassan Arabi, 2001).

García Fernández opina que *muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad(…) La cultura del alumnado extranjero se utiliza muy poco y, en la mayoría de las ocasiones, de forma puntual, como fiesta, semanas multiculturales,...*, lo que produce, en definitiva, *una folclorización de la*

<sup>2</sup> Franzé Mundanó, 2002 y Dolores Juliano, 2001.

<sup>3</sup> Grupo Ideo. "El profesorado y las actitudes hacia la inmigración". En Jiménez Hernández, A.S. y Cruz Díaz M<sup>o</sup> R. (Coords.). "Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales. ACCEM, 2008.

*cultura extranjera*. (García Fernández y Moreno Herrero, 2003). Por un lado la formación del profesorado en educación intercultural es menor a la de otros países europeos y, aunque cada vez existe mayor oferta formativa, parece ser que la calidad de esta formación no es suficiente para llevar a cabo la ardua tarea de educar en un contexto multicultural.

Esta oferta en diversidad cultural no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas, según constatan diversos estudios e investigaciones<sup>4</sup>. Además, los docentes que participan en una formación continua siguen creyendo que no es suficiente para adquirir competencias interculturales (López Reillo y García Fernández, 2006). Debemos pues, ponernos en camino y dirigirnos hacia una formación del profesorado en contextos multiculturales basándonos en la siguiente premisa: la heterogeneidad cultural en las aulas es una riqueza que debemos aprovechar y no un problema para el aprendizaje de los alumnos.

La importancia del profesorado para conseguir una educación intercultural queda demostrada, cualquier alumno debe tener las mismas oportunidades de aprendizaje que otro, independientemente de los valores culturales de cada alumno. Y es aquí dónde los profesores, junto al currículo, juegan un papel crucial, puesto que son los agentes principales del proceso educativo. Pero para que esto ocurra el profesor tiene que estar concienciado con esta realidad, si por el contrario cree que todas estas ideas son erróneas e infructíferas seguirá perpetuando el poder de una educación asimilacionista o incluso racista. En el peor de los casos puede ocurrir lo que Bourdieu explicó como la reproducción de la cultura de la elite. Si no se presta atención al alumno con diferencias culturales, probablemente este alumno fracasará debido a su posición inferior en un status social frente al resto de sus compañeros. Y en el caso de la diversidad cultural en las aulas se habla fundamentalmente del alumnado inmigrante y gitano, dos colectivos considerados en riesgos de exclusión social. Por lo tanto, volvemos a insistir en que para intentar conseguir una educación intercultural debemos partir de la siguiente premisa: la heterogeneidad cultural en las aulas es una riqueza que debemos aprovechar y no un problema para el aprendizaje de los alumnos. Y esta idea, desafortunadamente, no creemos que sea compartida por la totalidad de los docentes.

## 1. Estudio de caso

### 1.1 Elección de la muestra.

Para nuestro estudio hemos seleccionado un colegio de educación infantil y primaria que presenta un alumnado con una gran diversidad cultural, debido a que más del 50% de los alumnos matriculados son inmigrantes o pertenecientes a la etnia gitana. Este centro es el más heterogéneo de la ciudad dónde se sitúa, en esta ciudad existen cuatro centros más de educación infantil y primaria, de ellos el centro que presenta más alumnos inmigrantes matriculados es el elegido para nuestro estudio. Además, es el colegio que tiene más alumnos pertenecientes a diferentes nacionalidades. Otra prueba de la diversidad cultural del centro es que en él está matriculado casi el 100% de los alumnos de etnia gitana que viven en la ciudad. Se trata de un colegio situado en un pueblo de la provincia granadina, cuya identidad no vamos a desvelar para mantener el anonimato de las personas encuestadas.

<sup>4</sup> (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado y otros, 2006a y 2007).

En nuestro caso, la población objeto de estudio está formada por el profesorado de primaria del centro escolar y por los alumnos de dicho centro matriculados en primaria. La muestra que hemos escogido para hacer operable el estudio es la siguiente: en lo referente al alumnado se han realizado entrevistas a los alumnos pertenecientes a un solo grupo de cada curso de primaria. Respecto al profesorado se ha obtenido información, a través de cuestionarios, de un profesor por curso de primaria y de la directora del centro. De esta manera la muestra final queda representada de la siguiente forma: 7 profesores –tres hombres y cuatro mujeres– y cien alumnos. La elección, tanto del profesorado como de los cursos de primaria a cuyos alumnos se les pasó el cuestionario, fue de forma aleatoria.

## 1.2 Instrumentos utilizados.

Para la recogida de la información hemos utilizado cuestionarios estructurados de la siguiente forma: para el profesorado el cuestionario contiene dos preguntas referentes a datos identificativos, en este caso las variables sexo y edad. A continuación se formulan preguntas separadas en dos bloques, uno referente al centro educativo y otro referente a su labor como maestro. En el primer bloque se realizan trece preguntas con respuesta dicotómica y en el segundo bloque cinco preguntas con respuestas cerradas múltiples, ocho preguntas con respuestas dicotómicas y siete respuestas graduadas en una escala de valor del 1 al 10. Además, existe un espacio abierto dónde el profesor puede apuntar las anotaciones que crea oportunas.

El cuestionario del alumnado es un sociograma que presenta dos partes bien diferenciadas, en la primera parte se realizan preguntas cuyas respuestas están relacionadas con la elección de tres compañeros, ya sea de forma positiva o negativa. En la segunda parte se obtiene información respecto a la escuela, los maestros y los compañeros de forma general, para ello se contraponen conceptos referentes a dichos temas; de esta forma el alumno se aproxima al concepto que mejor relaciona con cada uno de los temas. Además, el cuestionario elaborado para el alumnado recoge la siguiente información personal: sexo, edad, curso y una anotación por parte del profesor, una vez recogidos los cuestionarios, donde se identifica al alumnado según sea extranjero, gitano o autóctono<sup>5</sup>.

## 1.3 Procedimientos.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el tercer trimestre del curso académico 2008/09. En primer lugar se elaboraron dos cuestionarios piloto (uno para el alumnado y otro para el profesorado) que fueron contestados por varios alumnos de primero de primaria<sup>6</sup> bajo supervisión de los investigadores y por dos profesores. Estos cuestionarios piloto sirvieron de ayuda, puesto que se detectaron diversos aspectos a mejorar, una vez aportadas las sugerencias se redactaron los cuestionarios definitivos.

A un tutor por curso de primaria se le entregaron los cuestionarios que debía pasar a los alumnos de su clase y también se les entregó el cuestionario específico para los profesores. Los cuestionarios fueron entregados a principios de mayo y recogidos a mediados de junio.

<sup>5</sup> Autóctono: utilizamos este término para designar a los alumnos que no son inmigrantes y que no pertenecen a la etnia gitana, siendo concientes de que el término no es del todo adecuado porque los alumnos gitanos también son autóctonos de esta ciudad. Se barajó el término payo, pero este término no diferencia entre nacional y extranjero, puesto que payo es todo aquel que no sea gitano.

<sup>6</sup> Se realizaron en primero porque es nivel educativo inferior dentro de primaria, pensando que si el cuestionario se comprendía en este curso también sería comprendido por el resto de cursos superiores.

## 2. Conclusiones.

Una vez aportados los resultados y tomando como referencia los objetivos previamente establecidos en esta investigación, vamos a exponer las conclusiones que se extraen del estudio.

### 2.1 Conclusiones sobre el centro y el profesorado.

En primera instancia parece ser que el centro educativo se encuentra preparado para llevar a cabo actividades interculturales, pero quedan por resolver varios detalles que perjudican esta labor. Ello es debido a que de los resultados podemos concluir que en el centro no existe un fondo adecuado de libros y material audiovisual e informático de carácter intercultural. Tampoco se tiene en cuenta la lengua propia de las familias en las notas de comunicación del centro o en la documentación administrativa que éstas han de cumplimentar. Además, si tenemos en cuenta las variables sexo y tiempo de servicio, observamos que los maestros con más de 20 años de servicio no tienen en cuenta la lengua propia de las familias en las notas de comunicación del centro.

Respecto a la formación del profesorado en materia de interculturalidad, los resultados son evidentes, el 100% de los encuestados afirma que nunca ha participado en ningún curso de formación sobre educación intercultural y ellos mismos (un 75%) piensa que los profesores no tienen la formación y preparación suficiente para integrar a los alumnos de origen extranjero en el aula. Opinan que tienen en cuenta a los alumnos con culturas diferentes, que utilizan diferentes medios para equilibrar ciertas desventajas educativas, pero en realidad el profesorado no puede demostrar que se encuentra preparado para afrontar una educación intercultural, más aún si el tema de la interculturalidad no se aborda desde la Universidad, ni se estudia en ningún temario de oposiciones a cuerpo de maestros de forma específica.

A la hora de valorar el trabajo con alumnos de otras culturas, la mayor parte del profesorado lo considera normal, pero sólo los maestros de sexo masculino creen que pueda considerarse también satisfactorio.

En las actuaciones del profesorado referentes a la integración del alumnado extranjero y de etnia gitana, nos encontramos con resultados contradictorios. Ello es debido a que la mayoría de los profesores realizan adaptaciones curriculares y elaboran actividades según el nivel de conocimiento del alumno. Pero no utilizan materiales que propicien el conocimiento de otras culturas, ni realizan un diseño curricular intercultural. Además, estas conclusiones se matizan según el sexo y el tiempo de servicio. Los maestros con menos de veinte años de tiempo de servicio utilizan materiales que propician el conocimiento de otras culturas más que el resto, y son las mujeres las que producen más diseños curriculares no etnocéntricos.

Respecto a la incorporación de alumnos con culturas diferentes, la mayor parte de los entrevistados opinan que la entrada de alumnos de diferentes culturas conlleva la incorporación de nuevos valores como la convivencia y la tolerancia y piensan que dicha incorporación conlleva a que padres de alumnos españoles y *payos* tomen la decisión de no matricular a sus hijos en el centro. Esto quiere decir que la visión exterior del centro es conflictiva pero a nivel del municipio, no del centro. Es un hecho objetivo que numerosos padres matriculan a sus hijos en colegios de pueblos vecinos o en pedanías del municipio, mientras que en el centro donde hemos realizado la investigación no se cubren las plazas, todo ello por el miedo que sigue despertando en la sociedad la diversidad cultural.

Cuando nos referimos al aumento de la conflictividad del centro debido a la incorporación de alumnos con culturas diferentes, los hombres y aquellos educadores con más de 20 años de servicio opinan que esta idea es errónea.

Además, cabe destacar que las mujeres están más convencidas que los hombres respecto a las siguientes afirmaciones:

- La incorporación del alumnado extranjero conlleva que padres de alumnos españoles y *payos* tomen la decisión de no matricular a sus hijos en el centro.
- Los centros escolares no tienen los recursos necesarios para integrar a los alumnos de origen extranjero en el sistema educativo.

En definitiva, nos encontramos en un centro educativo con un profesorado que es consciente de la situación multicultural en la que se encuentra el colegio y las consecuencias que de ello se deriva. Son maestros que intentan mediar y hacer aquello que esté en sus manos para poder llevar hacia delante una educación intercultural. Pero el error es de base y se encuentra arraigado en la propia formación del profesorado y en la mentalidad de los educadores en general. Además, el centro debe tomar las riendas y formalizar un currículo basado en la interculturalidad proporcionando los materiales adecuados para que este objetivo llegue a cumplirse.

## 2.2 Conclusiones sobre el alumnado.

El grado de afinidad de los alumnos del centro se muestra de forma evidente, los autóctonos prefieren estar con los autóctonos (95,7% y 89,9%) y los gitanos con los gitanos (68,4% y 76,3%), mientras que los inmigrantes prefieren estar con los autóctonos (60% y 66,7%).

Además, se muestra una clara tendencia de rechazo hacia los alumnos de etnia gitana, tanto por parte de los autóctonos como de los inmigrantes. En las preguntas, a quién no invitarías a tu cumpleaños y quién no quieres que esté contigo el próximo curso, se aprecia que el mayor porcentaje de negativos tanto por el colectivo inmigrante como por los autóctonos se dirige hacia los alumnos de etnia gitana, pero sobretodo por parte de los inmigrantes, ya que el 93,3% de los mismos no invitaría a su cumpleaños a una persona de etnia gitana. Debemos mencionar además, que las personas inmigrantes muestran un alto grado de afinidad entre sí.

En referencia a la afinidad del alumnado según el sexo, nos encontramos que las alumnas muestran mayor afinidad con las alumnas y los alumnos con los alumnos. De todas formas existe más afinidad por sexos cuando se pregunta de forma positiva, es decir a quién invitarías a tu cumpleaños y quién te gustaría que estuviera contigo el próximo curso. Cuando las preguntas se formulan de forma negativa los alumnos eligen a las alumnas, pero no queda reflejado que las alumnas elijan a los alumnos.

En definitiva se observa que existe mucha más afinidad entre colectivos que entre sexos, y dentro de los sexos la mayor afinidad se encuentra en los alumnos masculinos. Existiendo muy poca afinidad por parte de los alumnos inmigrantes y autóctonos hacia los gitanos.

Por cursos, el grado de afinidad entre los diferentes colectivos presenta diferencias insignificantes. Únicamente podemos comentar que para decidir que compañeros no querían que estuvieran en su clase y que no fuesen a su cumpleaños, los alumnos autóctonos de cuarto, quinto y sexto rechazan en un porcentaje menor a los gitanos. Sin embargo, a la hora de invitar a un cumpleaños o querer que fuese tu compañero de clase, los alumnos autóctonos de primero, segundo y tercero presentan un mayor porcentaje de alumnos gitanos que los alumnos de cursos superiores.

En cuanto a las percepciones referentes a la escuela, los maestros y los compañeros, las conclusiones son las siguientes.

Podemos afirmar que aunque la mayor parte de los alumnos, independientemente del colectivo al que pertenezcan, tienen una buena percepción de la escuela; son los alumnos de etnia gitana los que muestran un porcentaje mayor de respuestas enfocadas a considerar a la escuela como desagradable, confusa, amarga, fea, insegura, fastidiosa y difícil. Por su parte, son los alumnos inmigrantes los que demuestran tener un mayor aprecio a la escuela.

Es decir que podemos concluir que los alumnos de etnia gitana tienen una percepción más negativa de la escuela que el resto de alumnos, aunque de forma general la consideren como algo positivo.

Por cursos las percepciones hacia la escuela apenas sufren modificaciones y en cuanto al sexo sólo podemos comentar que existe cierta diferencia entre hombres y mujeres a la hora de considerarla como dañina; únicamente un 1,7% de alumnas piensan de esta forma frente a un 9,5% de alumnos.

Los maestros son considerados por la mayoría de los alumnos (también independientemente del sexo, curso y colectivo) como agradables, beneficiosos, claros, seguros, entretenidos, fáciles y amistosos. Aunque son los alumnos de etnia gitana, las mujeres y los alumnos más mayores (matriculados en 4ª, 5ª y 6ª) los que presentan un mayor porcentaje de disconformidad con estas cualidades.

En cuanto a la percepción que los alumnos tienen de sus propios compañeros, decir que una gran mayoría de ellos considera a sus compañeros como agradables, beneficiosos, dulces, entretenidos, fáciles y amistosos. En cuanto a las diferencias por colectivos son las personas gitanas las que mantienen un mayor porcentaje de opiniones negativas, aunque de forma general consideren a sus compañeros de forma positiva. Por sexos las diferencias no están muy claras puesto que en algunas características son las mujeres las que tienen una percepción más negativa y en otras son los hombres los que piensan de esta forma. Sin embargo, por cursos las diferencias están más claras, ya que los alumnos de cursos superiores opinan en mayor proporción que los menores que sus compañeros son desagradables, dañinos, amargos, fastidiosos, difíciles y peligrosos (siempre sin superar el 30% de respuestas negativas).

Una vez comentados los resultados y analizadas todas las variables significantes concluimos que:

- El centro educativo se encuentra preparado para llevar a cabo actividades interculturales. Sin embargo presenta las siguientes carencias: falta de un fondo adecuado de libros y material audiovisual e informático de carácter intercultural y tener en cuenta la lengua propia de las familias en las notas de comunicación del centro o en la documentación administrativa que éstas han de cumplimentar.

- Los profesores no tienen la formación y preparación suficiente para integrar a los alumnos de diferentes culturas en el aula, aunque existe una voluntad de mejora.
- La presencia significativa en el centro de alumnos gitanos e inmigrantes ha propiciado que los padres del municipio no quieran matricular a sus hijos en este centro escolar.
- Los alumnos del centro de etnia gitana y los autóctonos mantienen una relación basada en compartimentos estancos, los alumnos autóctonos prefieren estar con los autóctonos y los gitanos con los gitanos, mientras que los inmigrantes prefieren estar con los autóctonos.
- Existe una clara tendencia de rechazo hacia los alumnos de etnia gitana, tanto por parte de los autóctonos como de los inmigrantes.
- La afinidad entre alumnos del mismo sexo es evidente, pero no es tan significativa como entre colectivos.
- La mayor parte de los alumnos, independientemente del colectivo al que pertenezcan, tienen una buena percepción de la escuela.
- Son los alumnos de etnia gitana los que presentan un mayor porcentaje de respuestas que indican una percepción negativa hacia la escuela.
- Los maestros son considerados por la mayoría de los alumnos como agradables, beneficiosos, claros, seguros, entretenidos, fáciles y amistosos. Aunque son los alumnos de etnia gitana, las mujeres y los alumnos de cuarto, quinto y sexto los que presentan un mayor porcentaje de disconformidad con estas cualidades.
- Los alumnos, en general, tienen percepción positiva de sus compañeras. Son los alumnos de etnia gitana y los matriculados en cursos superiores los que presentan un mayor porcentaje de respuestas vinculadas a una percepción negativa de sus compañeros.

## Bibliografía

- AGUADO, Ma. T. (1991). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones*. En M<sup>a</sup> CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid. Dykinson.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid. UNED.
- \_\_\_\_\_ (coord.). (2006<sup>o</sup>). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid. UNED.
- AGUADO ODINA, M. T. (dir.) y otros (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. 2007. <[www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)> (consulta: marzo 2010).
- ARNAIZ, P.; DE HARO, R.: *La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural*. En SALVADOR, F.; LEÓN M.J. y MIÑÁN, A. (1995) *Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.
- \_\_\_\_\_ : *Educación intercultural y atención a la diversidad*. En SALINAS, F. y MORENO, E. (Coor). (1997). *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa*. Granada. Fundación, Educación y Futuro.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1990). *Psicología Educativa : Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- BANKS, J.A. (1989). *Multicultural Education: Characteristics and goals*. En BANK, J.A. y MCGEE, CH.A.: *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston. Allyn and Bacon.

- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2003). Diversidad cultural y educación. VI Jornadas de Autoformación. Huelva 9 -10 mayo. <[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autofor\\_macion03.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autofor_macion03.htm)> (consulta: feb. 2010).
- DOLORES JULIANO (2001): Inmigración y educación en clave de futuro. <<http://centreatigona.uab.cat/docs/articulos/Inmigraci%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20clave%20de%20futuro.pdf>> (consulta: feb. 2010).
- FRANZÉ MUNDANÓ, A. (2002). *Lo que sabía no valía*. Escuela, diversidad e inmigración. Madrid. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, I y MORENO HERRERO, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de Madrid.
- GIL JAURENA, I.: (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Trabajo de investigación (inédito).
- GRUPO IDEO. (2008). *El profesorado y las actitudes hacia la inmigración*. en JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A.S. y CRUZ DÍAZ, Ma.R. (Coords.): Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales. Huelva. Accem.
- HASSAN ARABI. (2001): La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?. <[http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=39](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=39)> (consulta: ene. 2010).
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A.S. y CRUZ DÍAZ, Ma.R. (2008). *Intervención Socioeducativa e Intercultural (III)*. Huelva. Accem.
- JORDÁN, J.A. (1992). *L'Educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- LOPEZ MELERO, M. (1995). "Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones", Revista Kikirikí, nº 38, pp. 26-38.
- LÓPEZ-REILLO, P. y GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2006b). *La dimensión intercultural en la Educación Secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado*. En Formación del profesorado: práctica escolar. Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid. Morata.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. MUÑOZ SEDANO, A. (1995). "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural". Revista de Educación, Nº 307, pp. 127-162.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española.
- NIETO, S. y SANTOS REGO, M.A. (2007). "Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España". Revista Teoría de la Educación, nº 9, pp. 55-74.
- RODRIGO ALSINA, M. Reflexiones sobre la comunicación intercultural. <<http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter33.PDF>> (consulta: ene. 2010).
- SARRAMONA, J. (1989). *Fundamentos de la educación*. Barcelona. Ceac.