
La influencia de la percepción de la diversidad cultural en las respuestas educativas construidas en un centro de educación secundaria

Elisa Trujillo González

Universidad de La laguna, España

Introducción¹

A lo largo de las últimas décadas, se han llevado a cabo diferentes acciones destinadas a dar respuesta a la diversidad cultural. Estas acciones poco a poco han ido transformándose en función de la concepción de la diversidad cultural. En un primer momento, las políticas educativas fueron orientadas a acciones educativas que imponían claramente la hegemonía del país de acogida, dando lugar a enfoques o modelos educativos de carácter segregacionista, asimilacionistas o de compensación. Sin embargo, el tiempo demostró que estas prácticas solamente contribuían a separar a los diversos grupos étnicos y que eran necesarias nuevas estrategias educativas para atender la diversidad cultural existente en los centros educativos. Así fue como surgieron dos grandes modelos o enfoques educativos ampliamente reconocidos: el Modelo de la Educación Multicultural y el Modelo de la Educación Intercultural. El primer modelo nació en Estados Unidos, entre los años 60 y 70, con el fin de compensar las desigualdades establecidas a partir de una larga tradición de diferencias sociales basadas en la etnia (Essomba, 2008). Estas nuevas concepciones del multiculturalismo americano comenzaron a ser aplicadas en Europa a partir de los años sesenta, debido a que los diferentes flujos migratorios cada vez eran más continuos. De este modo, y con el objetivo de suplir las deficiencias del modelo de la educación multicultural, nació en Europa el modelo de la Educación Intercultural, haciendo hincapié no solamente en la gestión de la diversidad cultural, sino también en las relaciones entre las personas. De ahí el prefijo inter del término intercultural, que hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, individuos e identidades (Abdallah, 2001).

¹ Este trabajo es una ampliación del resumen publicado en el Libro de Actas del Congreso CIVINEDU 2019.

Cita sugerida:

Trujillo González, E. (2020). La influencia de la percepción de la diversidad cultural en las respuestas educativas construidas en un centro de educación secundaria. En L. Habib-Mireles (Coord.), *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo*. (pp. 137-146). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Valores, creencias y actitudes hacia la diversidad cultural e idiomática

Si observamos con detenimiento la ciudad, el barrio, la escuela, la casa... son espacios donde aprendemos determinados valores, actitudes, creencias, etc. Son lugares, donde nuestra forma de mirar el mundo se adquiere cuando interactuamos con otras personas o simplemente observamos sus comportamientos. De esta forma, fraguamos actitudes hacia todo lo que nos rodea, ya que como seres humanos tendemos a «evaluar multitud de aspectos del mundo social» (Baron y Byrne, 1998, p.130).

Para los sociólogos los valores son modelos culturalmente definidos que utilizan las personas para evaluar lo que es deseable en su vida en sociedad. Así, los *valores* son principios amplios y generales, mientras que las *creencias* son específicos y sirven para emitir juicios hacia acerca de su verdad o falsedad (Morales, 2007). Una de las definiciones sobre las *actitudes* más aceptada en la psicología social es la de Myers (1995, p.45), quien las define como una «reacción evaluadora, favorable o desfavorable, hacia alguien o algo, que expresamos mediante creencias, sentimientos o una conducta que estimamos adecuada». Tradicionalmente se ha considerado que las actitudes implican tres componentes: 1. *Cognitivo*. Están directamente relacionadas con los pensamientos o creencias que desarrollamos sobre el objeto de actitud; 2. *Afectivo*: agrupa los sentimientos y emociones asociadas al objeto; y 3. *Conductual*. Intenciones o Disposiciones a la acción, así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud (Briñol, Falces y Becerra, 2007). En este sentido, existen numerosas investigaciones sobre la importancia que tienen las actitudes del profesorado, alumnado y familias hacia la diversidad cultural y su influencia en las prácticas educativas (Aguado, Ballesteros, Malik, y Sánchez, 2003; Carrasco y Coronel, 2017; Flores, 2013; Gil, 2008; Louzao, 2011; Verdeja, 2018) en los centros escolares.

Respuestas educativas a la diversidad cultural e idiomática

Volviendo la mirada atrás, se han ido desarrollando distintos tipos de respuestas desde los diferentes sistemas educativos en función de la manera de entender la diversidad del alumnado. En este sentido, podemos destacar cuatro grandes etapas respecto al acceso a la educación (Parrilla, 2002, pp.15-18): 1. *Exclusión*. Sólo unos pocos grupos privilegiados tenían derecho a la educación; 2. *Segregación*. Se reconoció el derecho a la educación para toda la sociedad, pero de forma diferenciada. La segregación surge bajo la premisa de que, para mejorar la educación, es posible y deseable diferenciar y separar a algunos/as alumnos/as si sus necesidades educativas «dificultan el aprendizaje de la mayoría» (Echeita *et al.*, 2004, p.50); 3. *Integración*. Surgieron distintas respuestas: comprehensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar, que presentaban como factor común que el proceso de integración se hacía siempre en la misma dirección; es decir, estos colectivos tenían que adaptarse e integrarse en la sociedad dominante; 4. *Reestructuración*. Aparece el Modelo de la Educación Inclusiva y el Modelo de la Educación Intercultural como una nueva forma de dar respuesta a la diversidad cultural. En 2012, Sales, Ferrández y Moliner, sostienen que la combinación de

estos dos enfoques crea un nuevo Modelo Intercultural e Inclusivo, ya que «comparten el compromiso de transformar la educación para que se dirija hacia valores y actitudes democráticos, de igualdad, autonomía, solidaridad, etc.» (p.155). Así, algunos de los valores o principios en que se sustenta este modelo son los siguientes: 1. Crear culturas inclusivas; 2. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes; 3. Reducir los prejuicios y estereotipos culturales; 4. Impulsar la mediación y la resolución de conflictos; 5. Facilitar la evolución y transformación de las identidades; 6. Elaborar políticas inclusivas; y 7. Desarrollar respuestas educativas inclusivas e interculturales (Besalú, 2002; Booth y Ainscow, 1998; Colectivo Amani y Gómez Lara, 2004; Galino y Escribano, 1990; Jordán, Castella, y Pinto, 2001; Viñas, 1999).

Retos de los centros escolares en la atención de la diversidad cultural e idiomática

Acceder a la educación, no garantiza una igualdad educativa. Es por eso que se hace imprescindible partir de un compromiso conjunto. Esto quiere decir, que «la educación que reciban todos los ciudadanos, una vez acceden al sistema educativo (al menos en el período de escolarización obligatoria), debe ser de igual calidad, independientemente de su origen social y de sus expectativas» (Guarro, 2004, p.93). Porque como afirma Parrilla (2002): no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todo el alumnado).

Dado que estamos en un entorno multicultural, muchos centros escolares deben enfrentarse a diario a multitud de situaciones en las que existen una gran variedad de valores, creencias y actitudes del alumnado tanto autóctono como proveniente de otras partes del mundo, profesorado, familias y otros agentes educativos que deben interactuar entre sí (Ballesteros y Fontecha, 2019). Esto implica -al menos- tres grandes retos. El primero de ellos involucra valorar la diversidad como algo natural. Es decir, reflexionar sobre las formas de pensar, sentir y actuar sobre nosotros mismos y sobre los demás. Si enseñamos a los/as niños/as a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia (Comín, 2019). El segundo reto emergente es mejorar la formación recibida, tanto inicial como permanente, de los y las docentes, así como otros agentes educativos, independientemente de si trabajan o no en un centro escolar multicultural. El tercer reto lo constituye el construir respuestas educativas (tanto individuales, pequeñas como en gran grupo), dirigidas a atender la diversidad del alumnado en todos sus ámbitos (cognitivo, físico, emocional, etc.).

Considerando la importancia que representa la idea que se tiene sobre la diversidad cultural, el objetivo de este estudio fue conocer qué percepción tiene el centro escolar. Así mismo, se buscó identificar en qué medida esta percepción (valores, creencias y actitudes) han influido en las respuestas educativas que se han llevado a cabo en el instituto para atender la diversidad cultural e idiomática del alumnado.

Metodología

Escenario

El Instituto de Educación Secundaria se creó en el curso escolar 2002/2003. Es un pequeño centro escolar en el que se imparten clases desde 1º hasta 4º de la ESO. Este instituto está situado en el sur de la isla de Tenerife (Canarias). La característica principal de este centro es la gran diversidad cultural que existe entre el alumnado, tanto es así, que actualmente conviven en el centro 31 nacionalidades diferentes. Las nacionalidades más numerosas son: Colombia, Ecuador, Argentina, Venezuela, Marruecos e Italia. Durante el curso escolar 2017/2018, el centro contó con un total de 474 alumnos y alumnas. El número de alumnado nacional corresponde a 333 (70%) y, 141 extranjero (30%). No obstante, el porcentaje de alumnado extranjero varía a lo largo de todo el año y, en función de los cursos escolares. De hecho, el centro alcanzó un 51% de alumnado extranjero durante los cursos escolares 2008/2009 y 2009/2010, seguido por un 50% en el 2007/2008.

La plantilla del profesorado está formada por 40 docentes, dentro de los cuales 9 tienen plaza definitiva y el resto son sustitutos interinos. El claustro del centro está integrado por un gran número de profesorado sin plaza definitiva, lo que hace que la plantilla sea bastante inestable. Debido a esto, la organización e implicación en el funcionamiento en el centro se hace en algunas ocasiones compleja.

Informantes clave

La selección de los informantes se realizó de acuerdo con los criterios siguientes, y siempre según su disposición a participar en el estudio: a) profesorado antiguo que actualmente formara parte de la plantilla del centro (informantes 3, 4, 5 y 7); b) profesorado nuevo (informantes 1, 2, 6 y 8); c) profesorado implicado en la toma de decisiones del centro (informantes 2, 3 y 7); d) alumnado que hubiera emigrado; e) alumnado que asistiera a clases de español y que tuviera un nivel elemental o intermedio de castellano; y f) alumnado canario.

Se contó con 16 informantes clave: 15 personas de la escuela (ocho docentes: 4 hombres y 4 mujeres; cuatro alumnos/as: 2 chicos y 2 chicas; y tres madres), tres miembros de la familia (3 mujeres) y 1 del resto de la comunidad educativa (trabajadora social de la Casa de la Juventud del barrio de El Fraile) (Tabla 1):

Tabla 1. Género y perfil de los y las informantes clave

| Participantes | Género | Perfil | Lugar de nacimiento | Asignatura que imparte | Puesto |
|---------------|-----------|-------------|---------------------|------------------------|----------------------|
| Informante 1 | Femenino | Profesorado | Canarias | Tecnología | Coordinadora del PSC |
| Informante 2 | Masculino | Profesorado | Canarias | Matemáticas | Jefe de estudio |
| Informante 3 | Masculino | Profesorado | Canarias | Tecnología | Secretario |
| Informante 4 | Masculino | Profesorado | Península | Música | |

| | | | | | |
|---------------|-----------|--------------------|-----------|---------------------|---------------|
| Informante 5 | Masculino | Profesorado | Península | Lengua y literatura | |
| Informante 6 | Femenino | Profesorado | Canarias | Inglés | |
| Informante 7 | Femenino | Profesorado | Canarias | Lengua y Literatura | Vicedirectora |
| Informante 8 | Femenino | Profesorado | Canarias | Biología y Geología | |
| Informante 9 | Femenino | Alumnado | Marruecos | | |
| Informante 10 | Femenino | Alumnado | Melilla | | |
| Informante 11 | Masculino | Alumnado | Rusia | | |
| Informante 12 | Masculino | Alumnado | Canarias | | |
| Informante 13 | Femenino | Madre | Siria | | |
| Informante 14 | Femenino | Madre | Canarias | | |
| Informante 15 | Femenino | Madre | Canarias | | |
| Informante 16 | Femenino | Trabajadora social | Canarias | | |

Nota: elaboración propia

Técnicas empleadas

Se seleccionaron como técnicas: *Análisis de documentos claves* (Programación General Anual (PGA), Programa Educativo de Centro (PEC), Memoria del Programa de Mediación Intercultural y Apoyo Idiomático (PMIAI), Programa de Educación Intercultural (PEI), Proyecto Somos de Colores (PSC), etc.); y *entrevistas*. En total 16: 14 individuales y una única entrevista grupal. Las entrevistas individuales fueron de tipo estructurado (a tres docentes, cuatro alumnos y alumnas, y una madre), y abierto (a cinco docentes, dos madres y a la trabajadora social de la Casa de la Juventud de Guaza).

Recogida, análisis e interpretación de la información

El proceso que hemos llevado a cabo a la hora de organizar la recogida, el análisis e interpretación de la información fue el siguiente: 1. Elaboración de tablas donde se relacionan las preguntas de investigación, las unidades de análisis, las fuentes de información y las técnicas a emplear; 2. Elaboración de las guías para la recogida de la información relativa a la descripción del contexto y a las preguntas de investigación; 3. Establecimiento de las fases para la recogida de información; y 4. Análisis e interpretación de la información a través de la secuenciación de fases de análisis de datos cualitativos propuesto por Pidgeon y Henwood (1997). Para ello, se utilizó el programa Atlas.ti (versión 7.5.10).

Resultados y discusión

Percepción de la diversidad cultural

Los valores, creencias y actitudes que sostiene el centro sobre diversidad cultural se analizaron a partir de los siguientes indicadores: 1. Percepción sobre la diversidad cultural que existe en el centro; y 2. Percepción del alumnado sobre su propia diversidad.

Documentos claves del centro. Desde los diferentes documentos claves del centro se añade que:

- Desde el programa de educación intercultural, se tiene la idea de que primero tenemos que conocernos unos a otros, es decir, conocer sus costumbres, su forma de actuar y de pensar. A partir de este conocimiento, las relaciones de convivencia serán mucho más fáciles (PMIAI- Código: [31P- percepción diversidad cultural] 25:12).
- Favorecer la integración entre el colectivo de alumnado de otras culturas y el alumnado canario trabajando la mediación social, la interculturalidad, y el apoyo idiomático, fomentando la cohesión social entre los miembros de la comunidad educativa con el conjunto de la comunidad (PMIAI - Código: [31P- percepción diversidad cultural] 25:48).
- Valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura de cualquier miembro de la comunidad educativa (PEC - Código: [24P-valores e ideales educativos] 1:26).
- Impulsar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa aprovechando el potencial que aporta la pluralidad cultural de nuestro centro (PSC - Código: [24P-valores e ideales educativos] 2:34).

Alumnado. De acuerdo con los resultados de la Tabla 1, todo el alumnado entrevistado está completamente de acuerdo con que todas las culturas son igualmente respetables, a excepción del informante 9.

Los ítems a, b y c se responden mediante una escala de tipo Likert de 5 niveles: (1) completamente de acuerdo; (2) de acuerdo; (3) neutro; (4) en desacuerdo; y (5) completamente en desacuerdo (Tabla 2).

Tabla 2. Percepción sobre la diversidad cultural. Alumnado

| Ítems | Informante 9 | | | | | Informante 10 | | | | | Informante 11 | | | | | Informante 12 | | | | |
|--|--------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| a Todas las culturas son igualmente respetables | X | | | | | | | X | | | X | | | | | | X | | | |
| b Es mejor que cada cultura tenga su propio espacio y que estemos separados | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X |
| c No quiero conocer a personas de otras culturas | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X |

Nota: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 3, el alumnado participante considera que tanto él o ella, como sus compañeros/as no son diferentes a los demás. Además, en ningún momento se han sentido excluido por ser de otro lugar. Los ítems d, e, y f se responden mediante respuestas tipo dicotómicas: (1) Sí; (2) No; (3) No sé/No contesto (Tabla 3).

Tabla 3. Percepción sobre su diversidad cultural. Alumnado

| Ítems | Informante 9 | | | Informante 10 | | | Informante 11 | | | Informante 12 | | |
|---|--------------|---|---|---------------|---|---|---------------|---|---|---------------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| d Me siento diferente a los demás | | X | | | X | | | X | | | X | |
| e Para mis compañeros/as de clase yo soy diferente a ellos/as | | X | | | X | | | X | | | X | |
| f Alguna vez me sentido excluido por ser de... | | X | | | X | | | X | | | X | |

Nota: elaboración propia

Profesorado. Desde el profesorado se opina que:

- Ahora los chicos de hoy en día, son los chicos de verdad. Son los que más aceptan al prójimo. Son los que más pueden hablar con normalidad de un montón de cosas que en otras épocas eran impensables. Entonces, la culpa en parte la tenemos los adultos [SIC] (Informante 2 -Código: [27P- ¿se sienten integrados?] 6:57).
- He tenido que amablemente pedirles a familias que no utilicen ciertas etiquetas para ciertos grupos sociales y eso me hace entrever que hay ciertos prejuicios. Y te dicen: en la clase de mi hija en muchas personas de aquí o de allá (Informante 2 - Código: [28P- percepción que ellos tienen sobre la diversidad] 6:101).

Proyectos y programas educativos. Los proyectos y programas que actualmente se llevan a cabo en el centro son los siguientes: 1. Proyecto el buen uso de la biblioteca escolar: lee y vuela; 2. Programa CLIL (*Content and Language Integrated Learning*); 3. Proyecto del huerto escolar: por un mundo sostenible; 4. Proyecto: aulas más sostenibles; 5. Proyecto: plan de intervención en igualdad; 6. Proyecto: hogares verdes (PHV); 7. Proyecto REDECOS (Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad); 8., Proyecto de RCEPS: a tu salud; y 9. Programa Triatlón Académico.

Conclusiones

Ver la diversidad cultural como un valor, y no como un defecto, implica romper con todas las estructuras y normas que clasifican, etiquetan y separan. Supone reflexionar sobre la formación del profesorado para la comprensión de la diversidad, y requiere un currículum que ofrezca prácticas educativas simultáneas y diversas. Para ello es necesario descu-

brirla, no sólo desde la mirada del alumnado, sino también desde la del profesorado, la familia, la comunidad... desde la percepción de todos y todas. Sin embargo, no basta con reconocer y aceptar la diversidad cultural, sino que también debe ser valorada como un signo de identidad propia. En este sentido, tanto el Modelo de Educación Intercultural como el Modelo de Educación Inclusiva aportan estrategias para dar respuestas educativas adecuadas a la diversidad cultural en los centros escolares.

A través del análisis de documentos clave (PGA, PEC, PMIAI, PEI, etc.), de la opinión del profesorado, del alumnado y otros agentes educativos (16 entrevistas), así como del tipo proyectos y programas educativos que se llevan a cabo en el centro hemos extraído las siguientes conclusiones: en primer lugar, descubrimos que existe en el centro escolar una percepción positiva hacia la diversidad cultural (tolerancia, respecto hacia los demás, amigos/as de otras culturas, etc.), a excepción de algunas familias que hacen entrever que hay ciertos prejuicios. Desde los *documentos clave*, se aprecia que la interculturalidad es uno de los pilares más importantes desde el cual el centro parte su trabajo diario y su filosofía, especialmente en sus primeros años. La *percepción del alumnado* sobre la diversidad cultural de los demás y la suya propia es positiva. Además, como afirmó el *profesorado*, el alumnado percibe la diversidad cultural con criterios de normalidad en comparación con los adultos. De hecho, esta valoración positiva de la diversidad cultural por el alumnado es percibida por el profesorado como un elemento esencial en el éxito de los proyectos y programas educativos que se desarrollan en el centro; y, en segundo lugar, los resultados muestran que los proyectos y programas educativos que se han llevado a cabo en el centro desde el curso escolar 2002/2003 (creación del instituto) hasta el 2017/2018, se ha producido un cambio de respuestas educativas específicamente dirigidas a atender la diversidad cultural (PEI, PMIAI, Plan de Apoyo Idiomático (PAI)...), a otro tipo de acciones inclusivas y de convivencia (PSC, PHV, REDECOS, RCEPS, etc.). La incorporación de estos nuevos proyectos y programas educativos (a partir del curso escolar 2009/2010) muestra un cambio de valores, creencias y actitudes del centro hacia la forma entender y dar respuesta a la diversidad cultural. Esto ha permitido construir con el tiempo respuestas educativas de no diferenciación y clasificación. Este resultado es particularmente relevante porque puede suponer el entender la diversidad cultural como algo natural, poniendo el foco más en las necesidades educativas individuales del alumnado. De esta forma, se favorece más la convivencia que la inclusión (Comín, 2019).

Asumir la diversidad en el contexto educativo exige, implícitamente, entender que la escuela no sólo es un lugar de aprendizaje, sino también un lugar de encuentro. Y que «la educación puede ser un factor de cohesión social, si se procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos, y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social» (UNESCO, p.59; citado en Echeita y Sandoval, 2002, p.33).

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Aguado Odina, T., Ballesteros Velázquez, B., Malik Liévano, B., Sánchez García, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241/94841>
- Ballesteros Moscosio, M.A., Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. doi: 10.15366/tp2019.33.002
- Baron, R. A., Byrne, D. (1998). *Psicología Social* (8 ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Briñol Turnes, P., Falces Delgado, C., Becerra Grande, A. (2007). Actitudes, cambio de actitudes y procesos de influencia. En M. C. Morales Dominguez, E. Moya Morales, Gaviria Stewart, I. Cuadrado Guirado (Eds.), *Psicología Social* (pp. 457- 490). Mc Graw Hill.
- Booth, T., Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Carrasco Macías, M.J., Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98, doi: 10.5944/educXX1.14480
- Colectivo Amani, Gómez Lara, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales: concienciación, negociación, confrontación*. Los Libros de la Catarata; Ministerio de Educación y Ciencia.
- Comín, D. (2019). Autismodiario. Educación especial: crónica de una muerte anunciada. Web Autismo diario: <https://autismodiario.com/2019/02/18/educacion-especial-cronica-de-una-muerte-anunciada/>
- Echeita Sarrionandía, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, M. A, Rodríguez, P., Sandoval, M., Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 50-53.
- Echeita Sarrionandía, G., Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* (327), 31-48.
- Essomba Gelabert, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. EDITORIAL GRAÓ.
- Flores Aguilar, G. (2013). *El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. un estudio de casos en educación primaria*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona.
- Galino Carrillo, A., Escribano González, A. (1990). *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Narcea.
- Gil Jaurena, I. (2008). *El Enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid.
- Guarro Pallás, A. (2004). *Escuela y alumnado en situación de riesgo. La transformación democrática de la escuela como respuesta a la diversidad del alumnado para evitar su fracaso escolar y su exclusión social* (Proyecto de Cátedra), Universidad de La Laguna.
- Jordán Sierra, J., Castilla Castilla, E., Pinto Isern, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. EDIUOC.
- Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y educación*, 23(4), 575-588. doi: <https://doi.org/10.1174/113564011798392424>

14. La influencia de la percepción de la diversidad cultural en las respuestas educativas construidas en un centro de educación secundaria

Morales Domínguez, J. (2007). *Psicología social*. McGraw-Hill.

Myers, D. G. (1995). *Psicología Social* (4ta Ed.). McGraw-hill.

Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación* (327), 11-29.

Pidgeon, N., Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En John T.E. Richardson (Eds.). *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences*. BPS Books.

Sales Ciges, A., Ferrández Berrueco, M. R., Moliner García, M. O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de educación*, (358), 153-173. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-187

Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En M. Á. Essomba Gelabert, (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 153- 160). GRAÓ.

Verdeja Muñiz, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias pedagógicas*, (31), 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/p2018.31.013>