

## **Interculturalidad y discapacidad: un desafío pendiente en la formación del profesorado**

*(Interculturality and disability: a pending challenge in  
teacher education)*

**Dra. Victoria Figueredo Canosa**  
*(Universidad de Almería)*  
**Dña. María Dolores Pérez Esteban**  
*(Universidad de Almería)*  
**Dra. Adoración Sánchez Ayala**  
*(Universidad de Almería)*

*Páginas 57-76*

ISSN: 1889-4208  
e-ISSN: 1989-4643  
Fecha recepción: 23/06/2017  
Fecha aceptación: 15/11/2017

### **Resumen**

*El siguiente artículo presenta una investigación teórica con respecto a la formación que recibe el profesorado en relación a la atención del alumnado de origen extranjero con discapacidad. Alumnado que se encuentra escolarizado en aulas de educación especial en los centros públicos de Andalucía, en concreto en la provincia de Almería.*

*El objetivo principal de esta investigación es estudiar y analizar la formación que recibe el profesorado de Educación Especial en relación al trabajo en contextos de diversidad cultural.*

*Así pues, para dar respuesta a este objetivo principal planteamos un diseño metodológico cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, empleando el análisis documental y de contenido como técnica de investigación. La muestra del estudio se compone de los documentos que regulan la formación inicial ofertada por la Universidad de Almería al profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial en el curso académico 2017-2018.*

*Los resultados obtenidos nos muestran que a pesar de las fortalezas presentes en las titulaciones analizadas en materia de atención a la diversidad cultural y la discapacidad, existen también ciertas limitaciones como por ejemplo el carácter generalista de las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje; o la falta de coordinación en la planificación de los aprendizajes.*

**Palabras clave:** *Interculturalidad, discapacidad, formación del profesorado, educación especial*

Como citar este artículo:

Figueredo Canosa, V., Pérez Esteban, M.D., y Sánchez Ayala, A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 57-76

## **Abstract**

*The following article presents a theoretical research with respect to the training that teachers receive in relation to the attention of students of foreign origin with disabilities. Students who are enrolled in special education classrooms in the public centers of Andalusia, specifically in the province of Almería.*

*The main objective of this research is to study and analyze the training received by Special Education teachers in relation to work in contexts of cultural diversity. Thus, in order to respond to this main objective, we propose a qualitative methodological design of a descriptive-interpretative nature, using documentary and content analysis as a research technique. The sample of the study consists of the documents that regulate the initial training offered by the University of Almería to teachers of Early Childhood Education, Primary Education and Special Education in the academic year 2017-2018.*

*The results obtained show us that in spite of the strengths present in the degrees analyzed in terms of attention to cultural diversity and disability, there are also certain limitations such as: the general nature of competencies, content and learning outcomes, or the lack of coordination in planning of learning.*

**Key words:** *Interculturality, disability, teacher training, special education*

## **1. Introducción**

La era de la globalización ha contribuido a que las sociedades post-modernas se caractericen por la multiculturalidad (Verdeja, 2017). El aumento del flujo de personas migrantes ha originado variaciones en los aspectos más relevantes de la vida en sociedad, sin olvidar la escuela como un factor social muy importante en el desarrollo de las personas y como uno de los elementos culturizadores más importante. Es por ello que, esta institución se ha tenido de adaptar a las nuevas situaciones sociales y aceptar ese acercamiento a la diversidad étnica o cultural. (Rodríguez y Madrid, 2016).

Esta diversidad cultural, se une a la heterogeneidad de los grupos escolares, observando que en los últimos años se ha visto incrementado el número de estudiantes de origen extranjero con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (NEE, a partir de ahora). Esta situación ha originado un cambio de perspectiva y la necesidad de usar como bases metodológicas aquellas que garantizan todas las acciones educativas para poder dar respuesta a esta amplia diversidad (Ausín y Lezcano, 2014; Rodríguez y Madrid, 2016).

En este sentido, desde el campo de la formación del profesorado es imprescindible promover competencias que capaciten a los docentes para que sean capaces de dar respuesta a los retos que plantea la sociedad actual desde la perspectiva de la interculturalidad y la inclusión (Banks, 2014; Pérez Tapias, 2010), afrontándolos como desafíos y no como problemas (Rodríguez y Madrid, 2016).

Sin embargo, es preciso señalar que tal y como se refiere en el informe elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2009), son muy pocos los resultados de investigaciones en los que las variables de estudio sean el alumnado de origen extranjero y que a su vez presenten NEE, siendo un hecho destacable, la amplia cantidad de estudios e investigaciones que versan sobre una de las dos variables de forma aislada. Así pues, en este informe se reitera que tan solo se han realizado tres trabajos relacionando ambas variables, como son los proyectos Comenius Acción 2, uno de ellos realizado entre 1996 y 1998, el cual versa sobre el desarrollo de los hijos discapacitados de gitanos y los trabajadores migrantes, el otro proyecto realizado entre 1999 y 2001, que trata sobre los materiales educativos para el alumnado con discapacidad y de origen extranjero, y finalmente destacar la Conferencia Europea sobre niños y niñas migrantes con NEE, realizada en el año 1999.

Con el objetivo de ampliar este campo de estudio, en este artículo se presentan los resultados de una investigación centrada en analizar la formación que recibe el profesorado de Educación Especial en relación al trabajo en contextos de diversidad cultural.

## **2. Inmigración y discapacidad en el contexto escolar andaluz.**

Uno de los rasgos más diferenciadores de la sociedad post-moderna, es sin duda, el carácter diverso de la población que conforma los espacios sociales, sin embargo, este carácter plural en muchas ocasiones puede llevar a marginar o discriminar a sujetos que no se adecuan a la norma social del resto de componentes, un claro ejemplo de ello puede ser, cuando se unen en un mismo individuo dos variables, ya de por sí excluyentes, como pueden ser, el tener un origen cultural distinto y poseer al mismo tiempo algún tipo de discapacidad (Morán, Torres y Ortiz, 2016).

En esta línea, en el Plan de Acción del Consejo de Europa 2006-2015 se expone que (Consejo de Europa, 2006):

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. (p. 32).

Centrándonos en el contexto escolar de Andalucía, y más especialmente en la provincia de Almería, observamos que el aumento del alumnado de origen extranjero que presenta algún tipo de discapacidad se ha producido de forma escalonada tal y como se muestra en la Tabla 1 y en la Tabla 2, el número total de alumnado de origen extranjero matriculado en Educación Especial en Almería y Andalucía se va incrementando paulatinamente desde el curso académico 2010-11 hasta la actualidad (exceptuando los cursos 2012-13, 2013-14 y 2014-15, en los que el número se reduce o se mantiene). Sin embargo, en el último curso se observa un incremento importante, suponiendo más del doble de alumnado matriculado en el caso de Almería, comparándolo con el curso anterior. Actualmente el alumnado de origen extranjero supone el 18,47% del total del alumnado matriculado en enseñanzas de educación especial en Almería.

**Tabla 1**

Evolución del alumnado matriculado en Educación Especial por tipología de centro en Almería y Andalucía (2010-2017).

Año	Alumnos matriculados en Educación especial							
	Almería				Andalucía			
	Público	Concertado	Privado	Total	Público	Concertado	Privado	Total
2010-11	151	39	-	190	1112	2391	-	3503
2011-12	164	36	-	200	1123	2395	-	3518
2012-13	162	29	-	191	1086	2310	-	3396
2013-14	174	28	-	202	1098	2201	-	3299
2014-15	186	28	-	214	1141	2159	-	3300
2015-16	195	30	-	225	1142	2145	-	3287
2016-17	823	-	32	855	4833	-	2743	7576

**Fuente:** Junta de Andalucía. Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Elaboración propia.

**Tabla 2.**

Evolución del alumnado de origen extranjero matriculado en Educación Especial en Almería y Andalucía (2010-2017).

Año	Alumnos matriculados en Educación especial y de origen extranjero	
	Almería	Andalucía
2010-11	36	212
2011-12	41	228
2012-13	35	190
2013-14	35	188
2014-15	41	188
2015-16	60	217
2016-17	158	366

**Fuente:** Junta de Andalucía. Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Elaboración propia.

Llegado este punto es necesario destacar que cuando hablamos de alumnado de origen extranjero con discapacidad e inclusión educativa, existe una tendencia a identificar a aquellos alumnos que la normativa identifica como de necesidades específicas de apoyo educativo, con la atención a la diversidad, obviando que este modelo de diversidad se debe aplicar a todo el alumnado por igual, independientemente de las necesidades, capacidades o intereses que posean. Esto se ve reflejado en las prácticas educativas ya que están más encaminadas a determinar qué medidas específicas se deben realizar sobre aquellos alumnos que se salen de la norma, bien por sus orígenes culturales o bien por presentar algún tipo de discapacidad (Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012).

Como alternativa a dichas prácticas aparece el modelo de la escuela inclusiva, que consigue interpretar las diferencias como un elemento enriquecedor, debe de ser capaz de aportar los apoyos y recursos, tanto

materiales como humanos, necesarios para poder adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizajes (Salinas y Santín, 2010). Así pues, estas características tan excepcionales, se ven reflejadas dentro del currículum en el cual se aprovechan las experiencias vividas, los hechos anecdóticos y las situaciones reales de cada individuo, que permite conectar su realidad, estableciendo relaciones con la familia y demás profesionales, con la realidad vivida de otros compañeros (Amores y Ritacco, 2012). Sin embargo, conseguir que el currículum y la tipología de escuela inclusiva sean capaces de conectar tanto con contexto sociocultural como con el sociofamiliar implica la necesidad de formar al profesorado para que se consiga esta plena participación social y educativa (Casado, 2012).

## **2.1. Recursos específicos y medidas de apoyo desde los centros escolares de Andalucía.**

Ante la diversidad del alumnado la respuesta debe centrarse en ofrecer una educación en la que prime la inclusión, pero para ello es necesario que se doten a estos centros de los recursos necesarios, así como de la participación activa de todos los agentes implicados, para reducir al máximo situaciones de exclusión (Casado y Lezcano, 2012).

Con respecto a los recursos humanos, que pueden ser grandes aliados para favorecer la inclusión del alumnado de origen extranjero con discapacidad, cabe destacar la presencia de personal externo al cuerpo docente, como pueden ser:

- Los coordinadores en los diferentes niveles educativos, cuya tarea principal es la de organizar y garantizar la educación a este tipo de alumnado
- Los especialistas expertos en migración, como pueden ser; educadores sociales o psicólogos, cuyo trabajo no solo se centra en el alumnado, sino que también pueden asesorar a docentes y familias

Como personal propio del cuerpo docente del centro educativo destaca la figura del personal especializado, en estos casos, como por ejemplo:

- Los docentes nativos que actúan como auxiliares, profesores cuya lengua materna sea la misma que la del alumnado en cuestión,
- Los maestros de educación especial que actúan como mediadores entre las diversas culturas del aula
- Los expertos en pedagogía que actúan como interpretes culturales

Por otro lado, destacan las Adaptaciones Curriculares Individualizadas dirigidas al alumnado de origen extranjero con discapacidad, (Colás, 2014) como una medida de apoyo de vital importancia, ya que muchos de estos alumnos de origen extranjero pueden evolucionar siguiendo para ello un plan de estudios personalizado, que permiten una mayor flexibilidad temporal y de contenido. Así pues, esto no sería posible sin la ayuda por parte del centro, ya que los profesores deben trabajar en equipo no solo entre ellos, sino también con los otros profesionales que traten con este tipo de alumnado, ya que diversos estudios demuestran que la motivación y el interés que posean todos los profesionales facilitará en gran medida la adaptación de este tipo de estudiantes.

Dicho lo anterior, es conveniente destacar cuales son las actuaciones de éxito que se emprenden desde los centros escolares andaluces.

## **2.2. Actuaciones de éxito emprendidas desde los centros escolares de Andalucía.**

Diversos estudios (Arroyo, 2012; Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015) confirman los resultados favorables de la escolarización de alumnos de origen extranjero con discapacidad que acuden a clase con el resto del alumnado.

También destacar que las adaptaciones curriculares individuales (ACI) (Colás, 2014) facilitan el progreso del alumno y se adecuan a sus necesidades, así mismo estas características benefician al resto del grupo clase, puesto que es una forma de acercar diferentes culturas y experiencias.

Por otro lado, la colaboración de docentes que dominan la lengua materna del alumnado, como la acción de los maestros de educación especial y el resto del cuerpo docente, así como la ayuda por parte de la dirección de los centros escolares han evidenciado sus buenos resultados (Hinojosa y López, 2010).

Finalmente, destacar que la evaluación continua, basada en el trabajo que se desarrolla en el aula, favorece considerablemente la detección de posibles avances y dificultades en todo el alumnado que conforma el grupo clase (Amores y Ritacco, 2012).

Sin embargo, es muy importante destacar que para que estas medidas tengan estos resultados tan positivos es necesario de la colaboración activa tanto de todo el alumnado, del equipo docente, así como de la familia y otros profesionales (Ausín y Lezcano, 2014).

## **2.3. Principales desafíos para el profesorado**

El principal desafío al que haremos referencia se relaciona con la formación del profesorado para lograr una inclusión educativa en la que la participación y la implicación sea la base de la convivencia de los centros educativos. (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro y Poy, 2013).

Cabe destacar que esta formación que necesita el profesorado no debe centrarse en presentar únicamente nuevos recursos o concepciones educativas que sean eficaces, se trata de profundizar y aportar por modificar ciertas creencias, ideas, normas o prácticas, que suponen una de las barreras para conseguir la atención a la diversidad (González, 2008; Acedo, 2011). Así pues, en las diversas Conferencias Internacionales sobre Educación Inclusiva llevadas a cabo por la UNESCO, ponen de manifiesto que a pesar de que este tipo de educación es la mejor opción para conseguir una educación para todos, sigue siendo una asignatura pendiente en la formación del profesorado (López e Hinojosa, 2012).

Entre algunos de los principales retos que se plantean a la hora de revisar la formación del profesorado, se destaca, por un lado, el profundizar acerca de la formación inicial que se recibe en las universidades y por otro lado, centrándose en la formación permanente que se ofrece a los docentes que están desempeñando su labor. Con respecto a esta última consideración, es importante destacar o analizar que en muchas ocasiones la diferencias existentes entre el aprendizaje de unos alumnos y otros radica, entre otros muchos factores, en la calidad de los profesores, esta diferencia en la calidad del profesorado se agudiza, si éste se tiene que enfrentar a una tipología de alumnado diferente para él, como es el alumnado de origen extranjero y que presenta algún tipo de discapacidad, así pues si los docentes no se encuentran

preparados para trabajar con este tipo de alumnado difícilmente se conseguirán resultados positivos, por lo tanto, el reto está en mejorar la oferta de formación continuada y de las herramientas y recursos, tanto materiales como humanos, de los que dispone el profesorado (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro y Poy, 2013).

Otro de los principales desafíos con los que se encuentran los docentes radica en distinguir entre el alumnado, que es de origen extranjero y presenta algún tipo de discapacidad, que tan solo presenta apoyo lingüístico de aquel que realmente presenta necesidades educativas especiales, esto puede estar originado principalmente debido al desajuste entre la escolarización del país de origen y el de acogida (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

También es necesario paliar las dificultades que manifiestan los docentes a la hora de atender al alumnado de origen extranjero con discapacidad ya que, los docentes tan solo se centran en una de estas características, es decir, o atienden al alumnado en los aspectos culturales de los que carecen o se centran en las dificultades que presentan dejando a un lado las características culturales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009), por lo tanto se plantea que los docentes reflexionen acerca de su manera de enseñar, la metodología aplicada, el contenido y/o los procedimientos ante estas nuevas situaciones educativas. Prestando especial atención a los posibles comportamientos antisociales en los que se discriminan a los alumnos que presentan estas dos peculiaridades. (Ausín y Lezcano, 2014; Martínez Bello, 2013).

Otro de los retos con los que se encuentran el profesorado es que los servicios que deben establecer una colaboración más directa con ellos, la realizan de forma insuficiente dando como resultado negativo la aplicación de estrategias de intervención para mejorar la situación, este resultado negativo se centra en muchos casos a la carencia de supervisión y la evaluación de los métodos pedagógicos que se plantean (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

Cabe destacar que con respecto a la evaluación que se realiza de este tipo de alumnado, de origen extranjero y que presenta alguna discapacidad, muchos docentes optan por la evaluación continua, la observación y el dialogo tanto con alumnos como con padres para realizarla, evaluando como objetivos de aprendizaje, los alcanzados según las competencias básicas, el proceso que se ha seguido para adquirirlos así como se tiene en cuenta su situación vital, estableciéndose así una evaluación más profunda ya que la información que comunican los padres y el propio alumnado se tiene muy en cuenta. Sin embargo, si la información acerca de la evaluación debe ser más específica se recurre a la información recibida por los tutores y otros especialistas, así como también se cuenta la participación de equipos multiprofesionales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

Atendiendo a este último desafío, por medio de esta investigación se pretende estudiar y analizar la formación que recibe el profesorado de Educación Especial en relación al trabajo en contextos de diversidad cultural. Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Detectar y analizar las referencias que favorecen el trabajo en contextos de diversidad cultural en los planes de estudio de las titulaciones oficiales

ofertadas por la Universidad de Almería al futuro profesorado de educación especial.

- Describir las principales características, fortalezas y limitaciones de la formación inicial ofertada por la Universidad de Almería al profesorado de Educación Especial en materia de diversidad cultural.

### **3. Método**

Se propone un diseño metodológico cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, empleando el análisis documental y de contenido como técnica de investigación. En este sentido, para la recogida de datos se diseña ad hoc una ficha de registro estructurada en tres categorías de análisis: Competencias, Contenidos y Resultados de Aprendizaje.

La muestra del estudio se compone de los documentos que regulan la formación inicial ofertada por la Universidad de Almería al profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial en el curso académico 2017-2018:

- Memorias vigentes de los títulos de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial.
- Planes de estudio de los títulos de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial.
- Guías docentes de las asignaturas que conforman los títulos de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial.

El proceso de investigación se desarrolla en tres fases. En un primer momento, se procede a la búsqueda y recopilación de las fuentes documentales que componen la muestra del estudio. Posteriormente, se administra una ficha de registro por cada una de las titulaciones que componen la muestra del estudio. Y finalmente se realiza el análisis descriptivo-interpretativo de los datos obtenidos atendiendo a las categorías de análisis propuestas. En este punto es preciso apuntar que se han analizado los Grados en Educación Infantil y Primaria de manera conjunta debido a su similitud organizativa, para posteriormente proceder al análisis del Máster en Educación Especial.

### **4. Resultados y Discusión**

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos tras el análisis de las distintas titulaciones que conforman el estudio atendiendo a las tres categorías establecidas: competencias, contenidos y resultados de aprendizaje.

En primer lugar, es necesario reseñar que entre las competencias incluidas en las memorias de las titulaciones se hace referencia explícita tanto a aspectos relacionados con la multiculturalidad como con la discapacidad. En cuanto a la atención a la multiculturalidad, sólo se incluyen competencias en los Grado en Educación Infantil y Educación Primaria dirigidas a que los futuros docentes sean capaces de afrontar las diferentes situaciones en contextos multiculturales, abordándolas desde su conocimiento y análisis en profundidad (Tabla 3: competencias 1-3, 9-12). Por otro lado, en relación a la atención a la discapacidad se incluyen competencias en todas las titulaciones analizadas. Por



medio de estas competencias se pretende que el futuro profesorado sea capaz de identificar las necesidades educativas asociadas y atenderlas desde una perspectiva integradora. (Tabla 3: competencias 4-8, 13-18).

**Tabla 3.**

Competencias que favorecen la atención al alumnado de origen extranjero con discapacidad incluidas en las Memorias de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y del Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería (2017-2018).

Titulación	Competencias
Grado en Educación Infantil	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a las educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e social y desarrollo sostenible.</li> <li>2. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.</li> <li>3. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.</li> <li>4. Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relaciones con la atención.</li> <li>5. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.</li> <li>6. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades</li> <li>7. Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.</li> <li>8. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</li> </ol>
Grado en Educación Primaria	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a las educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e social y desarrollo sostenible.</li> <li>10. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.</li> <li>11. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales</li> <li>12. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas</li> <li>13. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes e identificar disfunciones</li> <li>14. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento</li> <li>15. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje</li> </ol>
Máster en Educación Especial	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Capacidad de intervención en las NEE</li> <li>17. Capacidad de evaluar las NEE de los individuos</li> <li>18. Capacidad para integrar</li> </ol>

**Fuente:** Memorias vigentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería y elaboración propia.

En el estudio pormenorizado de las competencias, a través del análisis de los planes de estudio y las guías docentes, observamos que en el Grado en

Educación Infantil y Educación Primaria existen asignaturas de carácter básico, obligatorio y optativo en las que se incluyen diversas competencias que favorecen tanto la atención a la diversidad cultural como a la discapacidad desde una perspectiva inclusiva (Tabla 4). Entre ellas destacan el respeto y valoración positiva de la diversidad y las diferencias, la promoción de la igualdad de oportunidades, las habilidades para el trabajo en contextos de diversidad, los conocimientos teóricos sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, la capacidad de análisis crítico ante situaciones de vulnerabilidad y las innovaciones dirigidas a la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Por otro lado, entre las asignaturas de carácter optativo destacan algunas por centrarse de forma específica en alguno de los dos ámbitos de estudio (multiculturalidad y discapacidad): “Educación Intercultural”, “Intervención psicoeducativa en las Necesidades Educativas Especiales”, “Intervención musical en alumnado con Necesidades Educativas Especiales” y “Evaluación diagnóstica de las Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo otras presentan una perspectiva inclusiva incluyendo competencias dirigidas a respetar y valorar la diversidad como elemento enriquecedor, diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y comprometerse con los colectivos más desfavorecidos (Tabla 4).

**Tabla 4.**

Asignaturas de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria que incluyen competencias que favorecen tanto la atención a la diversidad cultural y como a la discapacidad desde una perspectiva inclusiva.

Denominación de la asignatura	Tipología	Titulación
Didáctica y organización de la Educación Infantil I	Básica	Grado en Educación Infantil
Didáctica y organización de la Educación Infantil II	Básica	Grado en Educación Infantil
La innovación educativa en la Educación Infantil	Básica	Grado en Educación Infantil
Acción tutorial y atención a la infancia	Básica	Grado en Educación Infantil
Trastornos del desarrollo	Básica	Grado en Educación Infantil
Didáctica y organización de la Educación Primaria II	Básica	Grado en Educación Primaria
La innovación educativa en la Educación Primaria	Básica	Grado en Educación Primaria
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Básica	Grado en Educación Primaria
Didáctica de las Ciencias Experimentales	Obligatoria	Grado en Educación Infantil
Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Obligatoria	Grado en Educación Infantil
Didáctica de las Ciencias Sociales II	Obligatoria	Grado en Educación Primaria
Entornos digitales y acción didáctica	Optativa	Grado en Educación Infantil y Primaria
Didáctica y percepción musical	Optativa	Grado en Educación Infantil y Primaria
La escuela inclusiva. Modelos y prácticas	Optativa	Grado en Educación Infantil y Primaria

**Fuente:** Planes de estudio y guías docentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería. Elaboración propia

En relación a las competencias específicas incluidas en el plan de estudios del Máster en Educación Especial, observamos que existen asignaturas de carácter obligatorio y optativo que incluyen competencias dirigidas a la atención a la diversidad cultural (Tabla 5). Entre dichas competencias se encuentran la capacidad de intervenir educativamente en los ámbitos multiculturales, el respeto por la diversidad cultural y étnica como un factor de enriquecimiento, la actitud reflexiva ante la multiculturalidad y la promoción de la integración. Especialmente destaca la asignatura optativa “Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad” por centrarse de forma específica en la atención a la diversidad cultural

**Tabla 5.**

Asignaturas del Máster en Educación Especial que incluyen competencias que favorecen la atención a la diversidad cultural.

Denominación de la asignatura	Tipología
Pers. con Defici., Discapac., Minusva. y Necesid. Educ. Espec. Aclarac.al Entramado Concept.y Termin	Obligatoria – Común a todas las especialidades
Respuesta Educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Ámbito Internacional	Obligatoria – Específica de especialidad
Acompañamiento en los procesos de cambio	Obligatoria – Específica de especialidad
Los Servicios Sociales como Nuevos Yacimientos de Empleo y Generación de Recursos y Servicios	Obligatoria – Específica de especialidad
Servicios y Recursos para la Atención a las Personas en Situación o Riesgo de Exclusión	Obligatoria – Específica de especialidad
Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad	Optativa

**Fuente:** Planes de estudio y guías docentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería. Elaboración propia

En segundo lugar y en referencia a los contenidos, observamos que en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria existen asignaturas de carácter básico, obligatorio y optativo en las que se incluyen contenidos que favorecen tanto la atención a la diversidad cultural como a la discapacidad desde una perspectiva inclusiva (Tabla 6). En el caso de las asignaturas básicas y obligatorias se trabajan contenidos relacionados con la diversidad en el currículum, la educación inclusiva y la acción tutorial desde una perspectiva integradora de la diversidad. Destaca especialmente la asignatura “Necesidades Específicas De Apoyo Educativo” por incluir contenidos específicos centrados en la identificación y atención a las necesidades educativas asociadas a la diversidad cultural y a la discapacidad. Por otro lado entre las asignaturas de carácter optativo, como ya hemos mencionado, destacan cuatro por centrarse de forma específica en alguno de los dos ámbitos de estudio (una sobre multiculturalidad y tres sobre discapacidad); pero solo una asignatura incluye contenidos específicos que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

**Tabla 6.**

Asignaturas de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria que incluyen contenidos que favorecen tanto la atención a la diversidad cultural y como a la discapacidad desde una perspectiva inclusiva.

Denominación de la asignatura	Tipología	Titulación
Didáctica y organización de la Educación Infantil I	Básica	Grado en Educación Infantil
Acción tutorial y atención a la infancia	Básica	Grado en Educación Infantil
La innovación educativa en la Educación Primaria	Básica	Grado en Educación Primaria
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Básica	Grado en Educación Primaria
Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Obligatoria	Grado en Educación Infantil
La escuela inclusiva. Modelos y prácticas	Optativa	Grado en Educación Infantil y Primaria

**Fuente:** Planes de estudio y guías docentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería. Elaboración propia

Llegado este punto se aprecia que no existe una relación directa entre los contenidos y las competencias incluidas en la totalidad de las asignaturas. En ocho asignaturas se incluyen competencias que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, pero no se incluyen contenidos específicos en esta línea. Solo en seis asignaturas se detecta una coordinación entre las competencias propuestas y los contenidos planificados.

En relación a los contenidos que favorecen la atención a la diversidad cultural del Máster en Educación Especial observamos que existen asignaturas de carácter obligatorio y optativo que los incluyen (Tabla 7). Estos contenidos se centran en aspectos como: el modelo de educación inclusiva, la detección de las situaciones de riesgo de exclusión social y las propuestas contra la exclusión. Especialmente destaca la asignatura optativa “Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad” por centrarse de forma específica en la atención a la diversidad cultural, incluyendo contenidos relacionados con: políticas de inclusión social, conceptos básicos en el ámbito de la multiculturalidad y las migraciones y el modelo de Educación Intercultural.

En el caso del Máster en Educación Especial tampoco se aprecia una relación directa entre los contenidos y las competencias incluidas en la totalidad de las asignaturas. En dos asignaturas se incluyen competencias que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, pero no se incluyen contenidos específicos en esta línea. Solo en cuatro asignaturas se detecta una coordinación entre las competencias propuestas y los contenidos.

**Tabla 7.**

Asignaturas del Máster en Educación Especial que incluyen contenidos que favorecen la atención a la diversidad cultural.

Denominación de la asignatura	Tipología
Pers. con Defici., Discapac., Minusva. y Necesid. Educ. Espec. Aclarac.al Entramado Concept.y Termin	Obligatoria – Común a todas las especialidades
Respuesta Educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Ámbito Internacional	Obligatoria – Específica de especialidad
Servicios y Recursos para la Atención a las Personas en Situación o Riesgo de Exclusión	Obligatoria – Específica de especialidad
Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad	Optativa

**Fuente:** Planes de estudio y guías docentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería. Elaboración propia

Finalmente y en relación a los resultados de aprendizaje observamos que en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria también existen asignaturas de carácter básico, obligatorio y optativo en las que se incluyen contenidos que favorecen tanto la atención a la diversidad cultural como a la discapacidad desde una perspectiva inclusiva (Tabla 8). En el caso de las asignaturas básicas y obligatorias se incluyen resultados de aprendizaje relacionados con: conocer la realidad educativa y elaborar herramientas para la construcción de escuelas democráticas, participativas y respetuosas con la diversidad, poner en valor la diversidad humana, adaptar la actuación docente a las posibilidades y limitaciones del alumnado y promover la equidad y justicia social desde la acción tutorial. Destaca especialmente la asignatura “Necesidades Específicas De Apoyo Educativo” por incluir resultados de aprendizaje dirigidos al trabajo con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo desde una perspectiva inclusiva. Por otro lado entre las asignaturas de carácter optativo, además de las específicas en alguno de los dos ámbitos de estudio (una sobre multiculturalidad y tres sobre discapacidad), solo dos asignaturas incluyen resultados de aprendizaje que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Llegado este punto se aprecia que no existe una relación directa entre los resultados de aprendizaje, las competencias y los contenidos incluidos en la totalidad de las asignaturas. Aunque se detecta una mayor coordinación entre las competencias y los resultados de aprendizaje, ya que solo dos asignaturas incluyen competencias que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva pero no reflejan resultados de aprendizaje específicos en esta línea; la coordinación entre los resultados de aprendizaje y los contenidos es menor.

**Tabla 8.**

Asignaturas de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria que incluyen resultados de aprendizaje que favorecen tanto la atención a la diversidad cultural y como a la discapacidad desde una perspectiva inclusiva.

Denominación de la asignatura	Tipología	Titulación
Didáctica y organización de la Educación Infantil I	Básica	Grado en Educación Infantil
Didáctica y organización de la Educación Infantil II	Básica	Grado en Educación Infantil
La innovación educativa en la Educación Infantil	Básica	Grado en Educación Infantil
Acción tutorial y atención a la infancia	Básica	Grado en Educación Infantil
Dificultades de aprendizaje	Básica	Grado en Educación Infantil
Didáctica y organización de la Educación Primaria II	Básica	Grado en Educación Primaria
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Básica	Grado en Educación Primaria
Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Obligatoria	Grado en Educación Infantil
Didáctica de la expresión musical	Optativa	Grado en Educación Infantil y Primaria
La escuela inclusiva. Modelos y prácticas	Optativa	Grado en Educación Infantil y Primaria

**Fuente:** Planes de estudio y guías docentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería. Elaboración propia

En relación a los resultados de aprendizaje que favorecen la atención a la diversidad cultural del Máster en Educación Especial observamos que existen asignaturas de carácter obligatorio y optativo que los incluyen (Tabla 9). Estos resultados de aprendizaje se centran en: conocer las respuestas socioeducativas desde el marco conceptual de la cultura de la diversidad, distinguiendo entre las respuestas a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a causas personales (minusvalía), sociales (privación sociocultural) y escolares (pedagógico-didácticas); desarrollar estrategias de trabajo individual y comunitario conducentes a la integración, la inclusión y el desarrollo personal y social; y atender eficazmente cualquiera de las necesidades que presentan en los distintos momentos de su ciclo vital. Especialmente destaca la asignatura optativa “Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad” por centrarse de forma específica en la atención a la diversidad cultural incluyendo resultados de aprendizaje relacionados con: conocer y valorar de forma crítica de las políticas de inclusión social Españolas y Europeas, analizar los indicadores relacionados con la exclusión social; describir y analizar los distintos enfoques que orientan la atención educativa al alumnado procedente de grupos étnico-culturales minoritarios; proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad, desde el compromiso con los derechos humanos; y mostrar actitudes de aceptación y respeto sobre la inmigración y la multiculturalidad.

**Tabla 9.**

Asignaturas del Máster en Educación Especial que incluyen resultados de aprendizaje que favorecen la atención a la diversidad cultural.

Denominación de la asignatura	Tipología
Respuesta Educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Ámbito Internacional	Obligatoria – Específica de especialidad
Los Servicios Sociales como Nuevos Yacimientos de Empleo y Generación de Recursos y Servicios	Obligatoria – Específica de especialidad
Servicios y Recursos para la Atención a las Personas en Situación o Riesgo de Exclusión	Obligatoria – Específica de especialidad
Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad	Optativa

**Fuente:** Planes de estudio y guías docentes de las Titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Educación Especial de la Universidad de Almería. Elaboración propia

En el caso del Máster en Educación Especial tampoco se aprecia una relación directa entre los resultados de aprendizaje, las competencias y los contenidos incluidos en la totalidad de las asignaturas. En dos asignaturas se incluyen competencias que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, pero no se incluyen resultados de aprendizaje específicos en esta línea. Y en una asignatura se incluyen contenidos que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, pero no se incluyen resultados de aprendizaje. Destacan especialmente tres asignaturas por presentar una relación directa entre las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje propuestos: “Respuesta Educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Ámbito Internacional”, “Servicios y Recursos para la Atención a las Personas en Situación o Riesgo de Exclusión” y “Políticas de Inclusión Social (España y Europa). Derechos Humanos, Inmigración y Multiculturalidad”.

## 5. Conclusiones

El modelo de educación inclusiva implica ofrecer una visión diferente de la educación basada en la diversidad (Lucio-Villegas, 2015). Así pues, se plantea apostar por este modelo desde las primeras etapas educativas llegando hasta la formación en la universidad, para intentar conseguir avanzar desde la actual homogeneización hasta una visión de las diferentes necesidades de cada individuo como elementos que enriquecen a las sociedades y las personas (Coronel, y Gómez, 2015). Pero para que esto se consiga es necesario que los futuros docentes posean las capacidades y recursos básicos para poder luchar contra las situaciones segregadoras, discriminatorias y las desigualdades desde el respeto por la diversidad (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro y Poy, 2013).

En esta línea, los resultados del estudio indican que en el diseño curricular del Grado en Educación Infantil, el Grado en Educación Primaria y el Máster de Educación Especial, se incluyen referencias a la diversidad cultural, a la formación sobre discapacidad y al trabajo docente en contextos de diversidad. Así pues se contempla como en los tres planes de estudios analizados se incorporan referencias en todos los bloques de formación, ofertándose

asignaturas que profundizan y promueven la adquisición de competencias y contenidos que facilitan el futuro trabajo en contextos ampliamente diversos. Cabe destacar que existen asignaturas que por su nomenclatura deben hacer un especial énfasis en el tratamiento de la discapacidad o la diversidad cultural como elementos aislados. En menor medida, también se incluyen asignaturas en las que se trabaja desde un enfoque inclusivo aunando ambos elementos.

A pesar de ello, y aunque se denota una clara apuesta desde la Universidad por ofrecer una formación adecuada que capacite a los futuros docentes a afrontar las diversas situaciones que se viven en los centros escolares, es cierto que el diseño de estos planes de estudios presentan ciertas limitaciones.

En primer lugar, los resultados obtenidos indican que las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje relacionados con la atención a la diversidad cultural presentan un carácter general (no quedando claros los conocimientos, habilidades y actitudes que deben adquirir los futuros docentes) y que se da la repetición de los mismos en diferentes asignaturas, sin apreciarse una coordinación dirigida establecer el aprendizaje progresivo y gradual. Por otro lado, las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje relacionados con la atención a la discapacidad se centran en la acción educativa desde una perspectiva más integradora que inclusiva, ofreciendo respuestas individuales y de tipo compensatorio. En este sentido, resulta fundamental diseñar los planes de formación integrando la perspectiva inclusiva en todas las asignaturas y especificando con mayor detalle las competencias específicas a lograr por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, es necesario señalar que dentro de la formación de los futuros docentes, se ha hecho mucho énfasis en tratar la multiculturalidad, pero en muy pocas asignaturas, a excepción de las específicas como ocurre en la mención en educación especial, se habla de los dos términos. Es decir vemos que sucede algo similar, en la formación del profesorado, a lo que ocurre en las aulas de los centros escolares, o bien nos centramos en trabajar la discapacidad, o bien nos centramos en trabajar la multiculturalidad, pero no ambas, y si se hace es en las asignaturas que incluyen competencias y contenidos referentes a las otras culturas pero las asignaturas que trabajan la interculturalidad no conciben la discapacidad.

Es decir, hemos asumido esta nueva tendencia de trabajar con las diferentes culturas, pero aún nos queda mucho trabajo para que se siga teniendo en cuenta la discapacidad como un elemento necesario en la formación de todo el profesorado y no solo de los especialistas.

En tercer lugar, en algunas de las asignaturas que promueven la formación para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva no se observa una clara coordinación a la hora de planificar las guías docentes, dado que se percibe una cierta incoherencia entre las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje; pues en muchas de ellas se hace referencia al trabajo en contexto de diversidad en las competencias o los contenidos, pero no se ven reflejados en los resultados de aprendizaje o viceversa. En este sentido, se aprecia que la formación para la atención a la diversidad cultural y la discapacidad no garantiza un progreso gradual en la adquisición y desarrollo de competencias.

Finalmente, como consideraciones para el futuro nos proponemos avanzar un paso más en esta misma línea y realizar una continuación del



estudio, ya que consideramos que sería necesario llevar a cabo un trabajo de campo para ver si la realidad en las aulas es la misma que la que se propone en las guías docentes, es decir, consultar al alumnado de estos planes de estudios si en las clases de docencia y en la realidad escolar que viven en sus prácticas curriculares se da este tipo de formación.

## **6. Bibliografía:**

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302.
- 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.
- Amores Fernández, F. J. y Ritacco real, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29.
- Arroyo González, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(13), 30-43. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11.
- Casado Muñoz, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Lumen/Magisterio del Río de la Plata.
- Colás Pons, A. (2014). Metodología para la adaptación curricular especial necesaria, a escolares con necesidades educativas especiales. *EduSol*, 14(48), 1-11.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de 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. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 3 noviembre 2006, Disposición 5.
- Coronel, J. M. y Gómez Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 400-420.
- Escarbajal Frutos, A., Sánchez Hernández, M. y Guiro Vives, I. (2015). *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46.

- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Bobaina, N., Jenaro Río, C., y Poy Castro, R. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*. 3(2), 125-135.
- Hinojosa Pareja, E. F. y López López, M.C. (2010). La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente. En L. Álvarez, R. Rickenman y J. Vallés (Eds). *II Congrés Internacional de Didàctiques: L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona. Universitat de Girona.
- López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Martínez Bello, V. (2013). Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil. *Diálogos sobre Educación*, 4(7), 1-17
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Morán Calatayud, T.L., Torres González, J.A., y Ortiz Jiménez, L. (2016). Discapacidad y migración en el ámbito de las instituciones de educación superior: una lectura sobre los procesos de inclusión socio-educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 207-222.
- Pérez Tapias, J. A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 149-161). Madrid: Morata.
- Rodríguez Muñoz, F.J. y Madrid Navarro, V.M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 18(2), 153-166.
- Salinas, J. y Santín, D. (2010). Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español, *Presupuesto y Gasto Público*, 61/2010, 133-157.
- Verdeja, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: un recorrido por leyes de educación de ámbito español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 6(1), 367-382.

**Sobre las autoras:**

**Dra. Victoria Figueredo Canosa**

Profesora del departamento de Educación en la Universidad de Almería  
vfc310@ual.es

**Dña. María Dolores Pérez Esteban**

Apoyo técnico a la investigación en el departamento de Educación  
mpe242@ual.es

**Dra. Adoración Sánchez Ayala**

Profesora del departamento de Educación en la Universidad de Almería  
aayala@ual.es