

**EL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA REGIÓN DE MURCIA: LAS
OPINIONES DE LOS DOCENTES ANTE UNA NUEVA REALIDAD
SOCIOEDUCATIVA¹**

Josefina Lozano Martínez. Universidad de Murcia.

Francisco Javier Ballesta Pagán. Universidad de Murcia.

M^a Carmen Cerezo Máiquez. Universidad de Murcia. Maestra del CEIP.

“Ricardo Campillo” – Santomera (Murcia)

lozanoma@um.es

RESUMEN

Con esta comunicación se exponen los datos recogidos en una investigación que se ha llevado a cabo a lo largo de los años 2006/08, con el objetivo de conocer las opiniones de un grupo de maestros de Educación Infantil y Primaria, sobre qué cambios organizativos se han producido o se están desarrollando en los centros de la Región de Murcia para dar respuesta a la incorporación del alumnado de familias extranjeras; y qué opinan los docentes sobre cómo se está desarrollando la enseñanza del español en estos centros para darle una respuesta ajustada y adecuada a estos alumnos.

PALABRAS CLAVES

Incorporación del alumnado extranjero, enseñanza del español, cambios organizativos y metodológicos, opinión docente.

1.- INTRODUCCIÓN

El constante cambio ante el que se encuentra la sociedad actual lleva a que los centros y su alumnado haya cambiado en los últimos años, por lo que es necesario que el sistema educativo y por lo tanto los centros educativos se ajusten a las nuevas realidades sociales, para que den una respuesta adecuada a esas nuevas demandas y necesidades.

¹ Investigación dirigida desde la Facultad de Educación y financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Resolución (R-143/2008) de fecha 4 de marzo de 2008 del Rectorado de la Universidad de Murcia. **P-III08/120**

Toda esta multiculturalidad presente se refleja en el sistema educativo que es receptor inmediato de la diversidad creciente que existe en la sociedad. Como parte de ella, produce y reproduce imágenes sociales acerca de aquellos sujetos diferentes que inciden en el mantenimiento de los estereotipos existentes. Romper con esta dinámica requiere un esfuerzo en el ámbito legislativo, en el currículo y en la actitud de todos aquellos que componen la comunidad educativa. Sin embargo, el desarrollo de acciones para abordar la presencia del alumnado de familias extranjeras en la escuela debe superar el que su ejecución responda más a una moda o a una exigencia política que a un análisis profundo de una realidad que ha cambiado, que necesita nuevas respuestas y que afecta a todo el sistema educativo (López Melero, 1995, 2004; Kincheloe y Steinberg, 1999).

De esta manera, como señalan Arnáiz y De Haro (2003) la interculturalidad aparece como una exigencia ineludible y la escuela se constituye en un medio de socialización del alumnado, comprometiéndose en la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, justa y participativa. Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la formación que se oferta, las metodologías que se están poniendo en práctica y la propuesta curricular establecida para valorar el modelo de escuela inclusiva que se está desarrollando en los centros (Arnáiz y De Haro, 2003). Desde este posicionamiento, la *Educación Intercultural* exige cambios y reformas (Escudero, 2002) y obliga a cambiar la práctica educativa, tratando de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales, constituyéndose en uno de los indicadores clave de la calidad educativa. No podemos olvidar que interculturalidad y equidad caminan en un mismo sentido, estrechamente unidas (Martín Rojo et al, 2003).

La educación intercultural ha de ser una educación por y para la igualdad de oportunidades, una educación de calidad para todos que facilite a cada uno sus máximas posibilidades como persona, una educación de cada día que haga del conflicto una herramienta pedagógica de aprendizaje, que potencie un modelo de persona participativa, responsable de sus actos y que acepte los valores democráticos (Castella, 1999). Por consiguiente, la educación intercultural no puede ser una cuestión de buenas intenciones para incorporar a un reducto “especial” o “diferente” de personas sino que nos implica a todos y a todos compromete porque es una responsabilidad colectiva e institucional, que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del

sistema educativo (Carbonell, 2000; Besalú, 2001; Escudero, 2002; Caselles, 2004; Sales y Moliner, 2005; Essomba, 2006).

Por otra parte, en la línea de Carbonell (2005) lo importante, en tiempos de incertidumbre, no es ofrecer respuestas, sino ser capaces de plantear las preguntas que nos llevarán a trabajar con un objetivo común: educar. Por ello, la escuela debe ser a la vez un lugar de encuentro de igualdad y de respeto a la diferencia y fomentar el aprendizaje crítico, rehuyendo de la obsesión por cumplir los programas –no confundiendo el libro de texto con el vitae, por ejemplo- para centrarse en el aprendizaje de un “mínimo común cultural”. La instauración de niveles y clases homogéneas por grupos de edad similar, el tratamiento de la enseñanza de la lengua o la idoneidad de algunas estrategias de aprendizaje son algunos de los puntos que necesitan de un replanteamiento por parte del profesorado.

Pero la diversidad de alumnado de incorporación tardía (término acuñado en la actual ley de educación, LOE, para los alumnos extranjeros) es tal, que cada caso es un supuesto específico y, como consecuencia de ello, tanto el ajuste del currículum como el diseño del itinerario educativo deberá contemplar esta situación personal y escolar propia.

2.- ANALISIS DE LA REALIDAD DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Murcia acoge cada año a un elevado número de extranjeros que eligen esta región como lugar de residencia, convirtiéndose en la cuarta comunidad con mayor proporción de alumnos extranjeros. Si partimos del hecho de que casi una de cada siete personas residentes en la Región es de procedencia extranjera, podemos comprender que esta situación afecta a las necesidades del sistema educativo. La composición de las aulas es el testimonio directo de lo rápido que está cambiando la sociedad murciana en cuanto al número de alumnado de incorporación tardía. Concretamente, los alumnos extranjeros de enseñanzas no universitarias en la Región de Murcia fueron 35.524 , lo que representa el 13,2%. La cifra está muy por encima de la media nacional, ya que supone cuatro puntos más, según los últimos datos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. En la región son casi 290.000 los estudiantes de familias inmigrantes que cursan las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. A escala nacional fueron 743.696 el curso 2008-09, lo que supone un 9,7% de la totalidad de los escolares. En cuanto a su nacionalidad de origen, el 44,3% procedía de América del Sur y Central,

31,1% de la Unión Europea, el 20,5% de África, el 5,2%, de Asia, el 3,7% del resto de Europa y el 0,9% de América del Norte.

Ante este hecho tan importante, pensamos que es fundamental conocer una primera aproximación cuantitativa de la incidencia de la presencia de alumnado extranjero en los centros educativos de la región de Murcia, donde se demuestra el grado de relevancia de esta temática y la necesidad de profundizar en ella a través de estudios y proyectos de investigación, como el que ahora presentamos, que tiene como finalidad conocer cómo en determinados centros educativos se adoptan medidas organizativas y curriculares que den respuesta a este alumnado, desde la perspectiva del profesorado. Estimamos que la visión de este colectivo es fundamental ante la incorporación del alumnado extranjero, visión que deseamos contrastar y valorar en las distintas dimensiones que posteriormente describiremos en el cuestionario.

3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos de investigación

El **objetivo principal** de esta investigación ha consistido en determinar cómo se lleva a cabo y qué ha supuesto para el docente la incorporación del alumnado procedente de familias extranjeras en determinados centros públicos de educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

Este gran objetivo se desglosa en los siguientes **específicos**

Valorar los aspectos organizativos que determinados centros han desarrollado para dar respuesta a la incorporación de los alumnos de familias extranjeras.

Analizar las propuestas de acogida e integración del alumnado de familia extranjera.

Conocer la respuesta educativa que ofrece el centro cuando el alumnado extranjero desconoce el idioma castellano.

Proponer, en función de la información recogida, modos de actuación para una mejora de la inclusión del alumnado extranjero en las aulas.

3.2 Muestra

Los **criterios para la selección de la muestra objeto de estudio** fueron diversos. A continuación iremos justificando cada uno de ellos.

a.- Se ha tenido en cuenta la proporción de alumnado extranjero que hay en las distintas poblaciones elegidas; dentro de estas zonas se seleccionaron unos centros al

azar. Para ello se tuvo en cuenta los datos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), seleccionando previamente aquellas poblaciones según el número de alumnado extranjero que ha habido en sus aulas desde 1994 hasta el curso escolar 2006/07.

b.- Se han seleccionado centros públicos ubicados en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales con diferentes niveles sociodemográficos.

c.- Otro factor ha sido elegir centros donde se desarrolla o no el programa de Educación Compensatoria dentro de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

d.- También se ha tenido en cuenta que los centros contemplarán como medida organizativa el Aula de Acogida o no.

e.- La última de las razones, a la hora de seleccionar la muestra, consistió en seleccionar centros de las distintas comarcas en las que está repartida la Región de Murcia.

Para concluir, señalar que la muestra seleccionada han sido 17 centros públicos de la Región, que forman una muestra real de 258 maestros/as que han cumplimentado el cuestionario y por tanto, son productores de datos.

3.3. Procedimiento

La técnica utilizada ha sido la encuesta para la recogida y análisis de información, en concreto hemos elaborado un cuestionario, dirigido a los maestros. Respecto a la estructura se distribuyó en dos dimensiones, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados anteriormente: *organización de centros* (que intenta dar respuesta a aspectos tales como: planes de acogida, participación de las familias en la vida del centro, estructuración de los equipos docentes, aulas de acogida, agrupamientos flexibles, grupos de refuerzo educativo, etc.) y *enseñanza del español como segunda lengua* (centrada en aspectos del proceso de E/A de una nueva lengua, uso de materiales, valoración de los recursos materiales y personales, etc.). También se recogió información sobre el perfil de la muestra, datos de identificación, donde se pretendía obtener información de los docentes sobre aspectos personales, profesionales y del centro donde trabaja.

Se analizaron, también la fiabilidad de la medida. En nuestro caso elegimos y aplicamos para el estudio de la consistencia interna de la prueba el test estadístico del coeficiente de consistencia interna de Crombach; resultando que la fiabilidad total del

instrumento es de 0.820 según el coeficiente Alpha de Crobach y la fiabilidad de las dimensiones es de 0,738 para la referida a la organización del centro y de 0,874 para la relacionada con la enseñanza del español como segunda lengua.

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a los docentes ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 15.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 15.0).

4. RESULTADOS

Si comenzamos analizando el *perfil de la muestra*, podemos afirmar que del análisis de los datos de identificación de los maestros que han cumplimentado el cuestionario, conviene señalar que se trata de una muestra de maestros de mediana edad (38 años). Con respecto a la experiencia docente nos encontramos que la mitad de los docentes encuestados tienen suficiente experiencia en la tarea de enseñar (49,4%), aunque, también, es necesario resaltar que un 40% de los encuestados llevan menos de un año en el centro, concretamente, son los maestros interinos que nos aportarán datos muy importantes a tener en cuenta en cuestiones posteriores. Otro grupo a considerar son los veteranos en el centro que llevan entre 6 y más de 10 años en el mismo centro (33%).

Una vez establecido los datos más significativos del perfil de la muestra, vamos a comenzar a dar respuesta a cada uno de los objetivos de la investigación marcados previamente:

En relación con la primera dimensión a estudiar, la **Organización de Centro**, y específicamente la *“Dinámica de los centros ante la incorporación del alumnado extranjero”*; los datos obtenidos nos facilitan los resultados que explicitamos a continuación:

La mayoría de los maestros (95%) consideran el **centro como un lugar de convivencia intercultural** donde conviven directamente diferentes culturas dentro de un mismo espacio físico, sin que ello favorezca el conflicto, a priori, para las distintas personas que conviven diariamente en él. Además, el 63% de los docentes opinan que existe **una adecuada coordinación entre la comunidad educativa para favorecer la educación intercultural**.

Por otra parte, la mayoría de los docentes consideran que **se ve reflejado el carácter intercultural en los documentos organizativos y curriculares**. Tan solo un

9% desconoce este aspecto y coincide con aquellos maestros que llevan poco tiempo en el centro. En relación con esta cuestión, comprobamos que más de la mitad de los docentes ven **reflejado ese carácter intercultural en espacios y actividades**. Al igual que en el ítem anterior se ve la diferencia en las respuestas dadas en función del tiempo de permanencia en el centro de los maestros puesto que son los maestros más noveles en el mismo los que desconocen más estos aspectos. .

Si valoramos las opiniones de los docentes respecto de las **diferentes unidades organizativas del centro** podemos concluir que con relación a las “**Aulas de Acogida**”, un 73,5% de los docentes desconocen la existencia de esta medida organizativa en el centro, tan solo un 9% opinan favorablemente. Por otra parte, la mitad de los docentes opinan favorablemente sobre las **Aulas de Compensatoria**, aunque tan solo un 8,5 % desconocen su existencia. Por último, podemos considerar que la mayoría de los docentes ven adecuados los **apoyos en el centro y en el funcionamiento de su aula**.

Siguiendo con las conclusiones referidas al primer objetivo, podemos resaltar que el 50% de los docentes consideran escasa la **participación de las familias extranjeras en las tutorías**. Por otra parte, sólo la mitad de los maestros estiman que se realizan **actividades interculturales en el centro**. Precisamente y relacionado con este enfoque, los datos obtenidos confirman que el 63,82% de los maestros estiman que **no se realizan actividades de formación sobre la acogida y la educación intercultural**.

También resulta de interés comprobar como la mitad de los maestros consideran que **el centro no se coordina con otras instituciones de carácter comunitario, en actividades interculturales** (51,9%), aspecto, de gran interés, que se ha de tener en cuenta en las propuestas de mejora.

En relación con la “*Aceptación y propuesta de acogida del alumnado extranjero por parte de los docentes*”, que constituye el segundo objetivo que nos marcamos en la presente investigación, los resultados demuestran que:

La mayoría de los docentes consideran **adecuada la información aportada a las familias a la llegada al centro** (80%). Cuando se trata de valorar la **acogida de este alumnado tanto por parte de los maestros como de los padres y los alumnos** la consideran en su mayoría adecuada.

Por otro lado, un porcentaje muy elevado de docentes (80%) piensa que es adecuada **la evaluación inicial realizada al alumnado de incorporación tardía** puesto que estiman que los procesos de evaluación realizados son los pertinentes. Respecto de **la valoración que realizan sobre la diversidad cultural** (aportaciones de otras

culturas) en sus centros, resulta bastante adecuada según la opinión de más de la mitad de los docentes (63,67%). Sin embargo, es importante, también, señalar que hay casi un 10% de maestros que la desconocen. Las opiniones de los docentes se encuentran repartidas entre **el uso o de los carteles en otros idiomas dentro del centro**, dado que sólo el 43,75% están de acuerdo.

Respecto de la segunda dimensión a estudiar en el cuestionario, la **enseñanza del español como segunda lengua (L2)**, y específicamente la *“Respuesta que ofrece el centro cuando el alumno desconoce el idioma”* y que nosotros establecimos como el tercer objetivo de investigación, los datos reflejan que:

Por una parte, más de la mitad de los docentes consideran adecuada la **atención que recibe el alumno de incorporación tardía hasta lograr la adquisición de la nueva lengua** (65%). Con relación a los **materiales empleados por los docentes para la enseñanza del español como L2** la mitad de ellos lo estiman adecuados. Solo un 35% lo consideran escasos.

Por otra parte, más de la mitad de los maestros (63,52%) opinan que la **enseñanza de habilidades y destrezas para facilitar la comunicación entre el alumnado** es la adecuada. Los resultados obtenidos, confirman que tres cuartas partes de los docentes estiman favorable la enseñanza de habilidades y estrategias por parte del equipo docente para facilitar la comunicación entre todo el alumnado (utilizar gestos, imágenes, pictogramas, etc.).

Un resultado obtenido, que nos ha llamado mucho la atención, ha sido encontrarnos con que **la incorporación de las TIC como complemento de la enseñanza del español** es considerada adecuada por el 76% de los maestros. A la hora de valorar los recursos del centro, los datos obtenidos confirman que más de la mitad de los docentes opinan que **los recursos personales son adecuados** (58,99%) para atender las demandas educativas que presentan los alumnos cuando se incorporan a los centros docentes y éstos desconocen el castellano. Solamente un 35% de los encuestados lo consideran escasos.

Otro dato de gran interés resulta de valorar que el 61% de los docentes opinan que no se han propiciado **Proyectos de Formación en Centros sobre educación intercultural y la enseñanza del español como lengua extranjera**. Incluso, un 22,55% de los maestros no saben de la existencia de dicha formación.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Del análisis de los resultados comentados anteriormente podemos llegar a las siguientes conclusiones. Por un lado, merece destacar que la mayoría de los docentes consideran el centro como un lugar de convivencia intercultural, donde para más de la mitad de la muestra, existe una adecuada coordinación entre la comunidad educativa para favorecer la educación intercultural. Este carácter intercultural se ve reflejado. para la mayoría de los docentes, en los documentos organizativos y curriculares y para la mitad de la muestra en los espacios y actividades. Sin embargo, llama mucho la atención que sólo una cuarta parte de los docentes conozca lo que son las “Aulas de acogida” como medida organizativa pero, por el contrario, la mitad de los docentes opine favorablemente sobre las “Aulas de Compensatoria”, y estiman adecuados los apoyos en el centro y en el funcionamiento de su aula. Por consiguiente y como propuesta de mejora estimamos que sería necesario *constituir una comisión en el centro para informar a los nuevos maestros sobre el funcionamiento del mismo y del entorno* con la finalidad de que los docentes conozcan las diferentes unidades organizativas que hay en el centro (aulas de acogida y aula de compensatoria); así como, las actividades interculturales que se realizan y obtengan un mayor conocimiento de los documentos, espacios y actividades que reflejen el carácter inclusivo del centro.

Por otra parte, los docentes demandan de mayor formación en planes de acogida, en proyectos de formación sobre educación intercultural, sobre la enseñanza del español como segunda lengua y de mayor participación por parte de las familias, así como de la necesaria coordinación con otras instituciones de carácter comunitario en actividades interculturales.

Por tanto, y como propuesta de mejora sería necesario *dotar a los centros de un proyecto de Formación en Centros para desarrollar aspectos relacionados con los planes de acogida del alumnado extranjero, la educación intercultural, así como la enseñanza del español como segunda lengua utilizando las TIC*. Estimamos que es necesaria esa formación en centros, que bien puede llegar a los docentes a través de los proyectos de formación coordinados por los Centros de Profesores y Recursos, o bien a través de comisiones formadas por maestros más sensibilizados por el tema, quienes una vez formados transmiten esa formación al resto de sus compañeros estableciendo así una formación entre colegas. Estimamos, también, como otra medida a tener en cuenta, la *Creación de un modelo de asesoramiento entre docentes coordinado por los agentes del Programa de Educación Compensatoria de los centros, para que sus*

conocimientos reviertan no solamente en los alumnos de sus aulas (compensatoria y aula de acogida) sino también en la formación de los maestros del centro, que de este modo, tendrán más posibilidades de responder a las necesidades educativas del alumnado de origen extranjero.

Por tanto habría que fomentar en los centros y demás entidades de formación (CPR, Universidades...) aspectos relacionados con este tema para que los maestros tanto los veteranos, como los noveles y los estudiantes tengan la suficiente información y formación para hacer frente a la acogida e integración del alumnado extranjero en sus centros y a la educación intercultural en general.

Esta formación debería llegar, sin duda alguna, a las familias a través de las “Escuelas de Padres”, y a los alumnos a través de las tutorías. Lo que se favorecería la creación de Comunidades de Aprendizaje, donde todos los miembros de la comunidad educativa estuviesen implicados en la educación intercultural del centro.

En relación con la *“Aceptación y propuesta de acogida del alumnado extranjero por parte de los docentes*, la mayoría de los docentes consideran adecuada la información aportada a las familias a la llegada al centro así como la acogida de este alumnado tanto por parte de los maestros como de los padres y los alumnos. Del mismo modo, piensan que es adecuada la evaluación inicial realizada al alumnado de incorporación tardía, aunque las opiniones se ven divididas ante el uso de carteles en otro idioma en el centro. Sin embargo, consideran adecuada la atención que recibe el alumno de incorporación tardía hasta lograr la adquisición de la nueva lengua, así como de los materiales utilizados para ello. Por otra parte, destacamos, tal y como hemos comentado anteriormente, que esta atención no la relacionan con la existencia en el centro de las aulas de acogida, que como medida organizativa dirigida a este empeño no es conocida por casi las tres cuartas partes de los docentes. Ante ello, estimamos que sería necesario *crear una “Comisión Intercultural” formada por alumnos, docentes y padres, para atender distintos aspectos que influyan en toda la comunidad educativa relacionados con la educación intercultural. Así como, también, utilizar carteles dentro del centro en distintos idiomas para atender correctamente la acogida de los alumnos extranjeros y sus familias.*

Sobre este aspecto hay que señalar la dificultad tanto de los maestros como de las familias de este alumnado para comunicarse, debido al desconocimiento de la lengua española por parte de las familias, lo que hace más dificultosa en muchos casos, la incorporación del alumnado al centro. Por tanto, sería interesante mostrar a los

docentes, a través de distintas modalidades de formación, todos los materiales que hay en el mercado sobre la enseñanza del español como segunda lengua. Y fomentar en el centro un sistema de comunicación pictografiado, válido para todos.

Con respecto a los recursos personales de los que dispone el centro, casi la mitad de los docentes los consideran escasos. Coincide que estos docentes que opinan desfavorablemente respecto de los recursos personales están trabajando en los centros donde el número de alumnado extranjero escolarizado en sus aulas es muy elevado y se necesita, por consiguiente, mayor dotación personal para atender correctamente las necesidades educativas que planteen dichos alumnos con o sin desconocimiento del idioma. Esta sería pues una propuesta de mejora, *conseguir que la Administración educativa potencie el personal docente en aquellos centros con mayor número de alumnado extranjero*, aspecto fundamental, aunque difícil en los tiempos que corren, si realmente deseamos potenciar una educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos de las aulas que buscan ser inclusivas.

6.- BIBLIOGRAFÍA

ARNÁIZ, P. y DE HARO, R. (2003). “Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana”. Educación, Desarrollo y Diversidad, nº 6 (3) P, 63-82.

BESALÚ, X. (2001). “Educación intercultural. La perspectiva europea”. Revista de Educación Especial, nº 30 P, 97-114.

CARBONELL, F. (2000). Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. Barcelona: Mediterránea.

CARBONELL, F. (2005). Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela. Madrid: La Catarata.

CASELLES, J.F. (2004). “Interculturalidad y educación”. Educatio siglo XXI, nº 22 P, 9-18.

CASTELLA, E. (1999). “La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía”, en ESCOMBRA, M.A. Construir la escuela intercultural, 153-160. Barcelona: Graó.

ESCUADERO, J.M. (2002). La reforma de la reforma ¿Qué calidad para quiénes? Barcelona: Ariel.

ESSOMBA, M.A. (Coord.). (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.

KINCHELOE, J y STEINBERG, S. (1999). Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ MELERO, M. (1995). “Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones”. Kikirikí, nº 38 P, 26-38.

LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

MARTÍN ROJO, L.; ALCALÁ RECUERDA, E.; GARÍ PÉREZ, A.; MIJARES, L.; SIERRA RODRIGO, I. y RODRÍGUEZ, M. (2003). ¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: MEC- CIDE.

SALES, A. y MOLINER, O. (2005). “Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación”, en I Jornadas de Educación Intercultural e Inmigración. Córdoba: Universidad de Córdoba.