

## Educación multicultural y bienestar social del profesorado

Alonso, María L.<sup>\* a</sup> y Martínez Taboada, Cristina<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco, España.

### Artículo Breve

#### Resumen

La configuración de nuevas relaciones intergrupales e interpersonales que se producen en el contexto social de acogida como consecuencia de los procesos migratorios, posee implicancias directas sobre el espacio escolar. Teniendo en cuenta la existencia de diferentes modelos de atención a la diversidad cultural en las escuelas (Banks, 2009), nuestro objetivo consiste en analizar de qué manera, la mayor o menor presencia de alumnos inmigrantes en los centros, impacta en el bienestar social del docente. Se aplicó la Escala de Bienestar Social de Keyes (1998), adaptada por Blanco & Díaz (2005) a una muestra de 281 docentes de educación primaria (Guipúzcoa, España), distribuidos en tres grupos para su comparación. Los resultados indican que aquellos docentes que pertenecen a centros con mayor porcentaje de alumnado extranjero, son quienes presentan un mayor nivel de bienestar social respecto de sus colegas que pertenecen a centros caracterizados por la homogeneidad socio-cultural del alumnado.

Palabras claves:

Inmigración; Educación multicultural; Profesorado; Bienestar social.

Recibido el 19 de Octubre de 2011; Recibido la revisión el 09 de Noviembre de 2011; Aceptado el 05 de Diciembre de 2011.

#### 1. Introducción

Los cambios sociales vinculados a los procesos migratorios traen como consecuencia la configuración de nuevas relaciones interpersonales e intergrupales, que no son ajenas al escenario escolar. La escuela constituye un contexto donde se producen y reproducen (Bourdieu & Passeron, 2004) las dinámicas sociales del contexto en el que ésta se inserta; de modo que las instituciones educativas han ido implementado estrategias de acción, en respuesta a las demandas derivadas de la diversidad cultural (y variables asociadas a la misma como las socio-económicas). Sales & García (1997), señalan los principales factores o acontecimientos que sientan las bases del

#### Abstract

**Multicultural Education and teacher's social well-being:** The configuration of new intergroup and interpersonal relations that take place in the receiving social context as a result of migratory processes, owns direct influences over the school scene. Having in account there are different paradigms and models in multicultural education (Banks, 2009), the aim of the study is to analyse the impact that has on teacher's social well-being, the main or minor percentage of immigrant students in the schools. The Social Well-Being Scale of Keyes (1998), adapted by Blanco & Diaz (2005) was applied on a sample of 281 primary education teachers from Guipúzcoa, (Spain). They were distributed in three groups for its comparison. The results indicate, that those teachers that carry out their work in schools with greater concentration of immigrant students, presented the greater level of social well-being with respect to their colleagues who belong to schools characterized by the sociocultural homogeneity of the pupils.

Key Words:

Immigration; Multicultural education; Teachers; Social well-being.

pensamiento multicultural: las reivindicaciones sociopolíticas de los años '60 (en EEUU, el movimiento reivindicativo de la comunidad negra norteamericana al que se sumaron otros grupos étnicos minoritarios); el factor étnico (una idea surgida de la Modernidad en donde un Estado-Nación aglutinador de todos sus miembros bajo los mismos signos y estructuras plantean a los distintos grupos étnicos, la necesidad de ver reconocidos sus rasgos culturales diferenciales); el fenómeno migratorio de los años '60 y '70 (a países industrializados como Alemania, Francia, Estados Unidos, Suecia, Inglaterra, etc. conllevó a planteamientos políticos respecto a la población

\* Enviar correspondencia a: Alonso, María Lorena  
E-mail: marialorenalonso@hotmail.com

crecientemente multicultural unida a la problemática del llamado Tercer Mundo); y la interdependencia mundial (la apertura de fronteras, la facilidad y rapidez de las comunicaciones, la información, la globalización de las políticas y económicas que refuerzan la interdependencia). Estos elementos, supusieron entonces, la puesta en marcha de distintos mecanismos de respuesta que no se hicieron esperar desde el ámbito educativo. Cada uno de ellos, posee determinados supuestos subyacentes que los caracteriza y diferencia entre sí, y que podríamos denominar *paradigmas* o *modelos* (Banks, 2001). Así por ejemplo, la idea de que los *contenidos étnicos* pueden ser añadidos al currículo establecido, sin una re-conceptualización o reestructuración de los mismos, responde a un *Paradigma Aditivo*, como apunta Banks (2009). Ofreciendo una visión esquemática que permite un panorama general de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, Muñoz (2001) distingue: el modelo *Asimilacionista*, cuyo supuesto consiste en que los grupos étnicos minoritarios deben ser absorbidos por el grupo de acogida; modelos de *Orientación multicultural*, que se asientan en la necesidad de vincular aspectos de la identidad individual y la identidad cultural a través del *counseling* u orientación; hasta modelos educativos de tipo *Holísticos*, que suponen la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción social multicultural, y en donde el alumnado desarrolle un pensamiento crítico y proyecte acciones en la lucha por las desigualdades. Por su parte Kincheloe & Steimberg (1999) intentan dar respuesta al interrogante acerca de lo que significa *multiculturalismo* en el campo de la enseñanza, centrándose en tres variables específicas: la *etnia*, la *clase social* y el *género*. Así, dar respuesta al multiculturalismo conlleva definiciones acerca de lo es el mundo social vinculado a intereses políticos, sociales y económicos; en donde las relaciones de poder hacen que los individuos, los grupos y las instituciones configuren determinadas reacciones ante la realidad multicultural. En algunos casos basados en la creencia de superioridad de la cultura patriarcal occidental, y la idea de “falta” en aquellos diferentes, aludiendo a una inferioridad aunque de forma no explícita o pública (*Multiculturalismo conservador o monocultural*). En otros casos, como en el *Multiculturalismo esencialista de izquierdas*, se piensa que el pasado histórico acuna la esencia identitaria, una esencia “auténtica” y superadora de las influencias del contexto social y las relaciones de poder. El riesgo que esta postura conlleva es la de producir orgullos nacionalistas y posicionamientos de pureza (Ibidem).

De este modo, Vedder, Horeczyk, Liebkind, & Nickmans, (2006), explican que las actitudes y creencias del mundo, que detenta el profesorado, repercuten en la práctica educativa, no sólo en el éxito académico del alumnado (extranjero y autóctono), sino en el estado de bienestar o malestar. Si bien, existe la percepción de que el bienestar social tiene poco que ver con el trabajo docente en contextos multiculturales, la creación de un clima de clase adecuado para la convivencia intercultural sobre el que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere de un maestro que se perciba a sí mismo como un sujeto que tiene algo que ofrecer a la sociedad y aportar a su comunidad; que sienta que su hacer es valorado; que brinda y recibe apoyo por parte de su entorno social más próximo; o que el mundo que lo rodea tiene sentido. En esta línea, Phinney, Horeczyk, Liebkind & Vedder (2001), señalan que visiones menos “asimilacionistas” y orientadas hacia una concepción de la identidad social “múltiple”, favorecen el desarrollo de competencias multiculturales que redundan en un estado de bienestar para el docente en la medida en que permiten al alumnado “moverse entre culturas”.

Durante la última década se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el bienestar tanto a nivel subjetivo o individual como social (Blanco & Díaz, 2006, 2005; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Keyes, Ryff & Shmokin, 2002) que han ampliado considerablemente el mapa conceptual sobre este constructo. Existen dos grandes tradiciones en el estudio: una relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Algunos autores como Keyes et al. (2002) han extendido los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo bienestar subjetivo (subjective well-being) como principal representante de la tradición hedónica, y el constructo bienestar psicológico (psychological well-being) como representante de la tradición eudaimónica.

Sin embargo, estas dos tradiciones (en especial la primera) corren el riesgo de dibujar la imagen de un sujeto aislado del medio, cuya satisfacción general, felicidad y crecimiento personal se producen al margen de las condiciones y el entorno en los que se desenvuelve su vida (Blanco & Díaz, 2005). En este sentido, se trata de pensar un modelo de bienestar que suponga un sujeto en relación con otros; no sólo una persona cuyo bienestar depende de esa relación con otros, sino cuyo propio psiquismo se estructura y depende de tales interacciones. Este es el marco sobre el que se inscribe el bienestar social propuesto por Keyes

(1998) en el que se destaca la necesidad de tomar en consideración lo individual y lo social, el mundo dado y el mundo intersubjetivamente construido. Es que ambas perspectivas de la existencia, tienen relación con el bienestar y la salud, tanto física como mental (Cabañero et al. 2004).

Keyes (1998) define sencillamente al bienestar social como aquella valoración que las personas hacemos de las circunstancias y de nuestro funcionamiento dentro de la sociedad. Dicho concepto comprende, según el autor, cinco dimensiones: Integración social que se relaciona estrechamente con el sentimiento de pertenencia al grupo social; la Aceptación social ligada a la confianza, actitudes positivas hacia los otros y la aceptación de aspectos positivos y negativos de uno mismo; la Contribución social definida en términos de la aportación que el sujeto siente que hace al bien común; la Actualización social que por su parte tiene que ver con un sentimiento de confianza en la sociedad en la que el sujeto está inmerso y del que forma parte, de que los procesos sociales del entorno tienen objetivos pre-fijados y hacia los cuales nos dirigimos a alcanzar; finalmente la Coherencia social supone en los sujetos un entendimiento del mundo social y el hallazgo de una lógica en ello.

En concreto, y teniendo en cuenta la existencia de diferentes modelos de atención a la diversidad cultural en las escuelas, nuestro objetivo consiste en analizar de qué manera, la mayor o menor presencia de alumnos inmigrantes en los centros, impacta en el bienestar social del docente. Es decir, en los sentimientos de confianza acerca de sí mismo y de la sociedad en la que vive; en las actitudes hacia los otros; o en la idea de coherencia y de lógica con que percibe el mundo. En este sentido esperamos encontrar un menor nivel de bienestar social en aquellos docentes pertenecientes a centros educativos con una alta concentración de alumnado inmigrante en comparación con aquellos que desarrollan su labor en centros con presencia mínima del mismo. Si bien no se han encontrado estudios comparativos de la realidad multicultural en las escuelas, al modo que aquí se propone; apoyamos nuestra hipótesis en estudios sobre población general que hablan de un recrudecimiento de la intolerancia, actitudes negativas y aumento del prejuicio sutil hacia personas y grupos extranjeros (inmigrantes) por parte de la población autóctona (española y/o vasca) en los últimos años (Siqués et al. 2009; Vedder et al. 2006; Barómetros Observatorio Vasco de Inmigración, 2007, 2008, 2009, 2010; Navas et al. 2004; Navas & Rojas, 2010). Asimismo, y desde la perspectiva del *estrés de*

*aculturación* (Berry, Kim, Minde & Mok (1987), puede hablarse de la tensión experimentada, como resultado de las relaciones intergrupales y los procesos de aculturación, que se asocian a sentimientos de imposibilidad de controlar las situaciones o condiciones del entorno.

## 2. Método.

### 2.1. Participantes

El presente trabajo responde a un diseño (no experimental) de tipo *ex post facto* de comparación de grupos, en el que participaron un total de 281 profesores de educación primaria (de 1º a 6º curso). Los mismos pertenecían a 29 centros educativos de la Provincia de Guipúzcoa (País Vasco, España). Los maestros participantes desempeñaban funciones como *tutores* de curso (docente a cargo del grado); *especialistas* (profesores de música, educación física, plástica, etc.); y, *directores*.

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo intencional, atendiendo al porcentaje de alumnado inmigrante escolarizado en los centros a los que los docentes pertenecían. Para ello, se tuvieron en consideración tanto escuelas públicas y concertadas, como de zonas urbanas y rurales. Según datos estadísticos ofrecidos por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco sobre la distribución del alumnado inmigrante, los centros con mayor concentración del mismo se encontraban en zonas urbanas, en tanto que sólo en pequeñas localidades rurales, fue posible recoger muestra de profesores en cuyos centros prácticamente no hubiera escolarizado este tipo de alumnado.

Cabe señalar también, que al referirnos a la categoría “inmigrante” del alumnado, se tomó en cuenta el origen extranjero (no nacional español) del mismo, según los datos de la Administración Educativa. Del mismo modo, dicha categoría comprendió tanto el alumnado de reciente incorporación, como aquél que lleva varios años incorporado al sistema educativo vasco. Así, y para su comparación, los docentes participantes, se organizaron en tres tipos de grupos: **Grupo 0:** docentes pertenecientes a centros con 1% de alumnado inmigrante (N=66); **Grupo 1:** docentes de centros con un 10% (><) de alumnado inmigrante (N=141); y **Grupo 2:** docentes pertenecientes a centros con más del 30% de alumnado inmigrante (N=74).

### 2.2. Instrumentos

*Escala de Bienestar Social de Keyes* (1998). Se aplicó la escala de Bienestar Social de Keyes adaptada por Blanco & Díaz (2005). Dicha escala evalúa la percepción que las personas tienen sobre cinco aspectos

del entorno social que facilitan su bienestar psicológico: *Integración Social, Aceptación social, Contribución Social, Actualización Social y Coherencia Social*. La forma de respuesta se basa en una escala tipo Lickert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La adaptación española de la escala de Blanco & Díaz (2005) consta de 25 ítems. Sólo se mantuvieron los ítems cuya correlación con el total de la escala fue superior a 0.30. De este modo, fueron eliminados 8 ítems de la escala original de 33 ítems, con el objeto de mejorar la consistencia interna de la escala. El alpha de Crombach del total de la escala adaptada es de .86; en tanto que para las dimensiones de Aceptación= .83, Coherencia= .68, Integración= .69, Contribución= .70, y Actualización= .79. Para el análisis de sus puntuaciones en esta escala deben invertir las puntuaciones de los ítems: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24 y 25. Luego sumar los ítems según las sub-dimensiones y se dividen por el número total de ítems de esa dimensión. En la tabla 1 se presentan las especificaciones de la escala.

### 2.3. Procedimiento

La escala de *Bienestar Social* que aquí se presenta, formaba parte de un cuestionario auto-aplicado, que fue administrado a los docentes participantes, en los propios centros escolares. En algunas ocasiones en presencia de la investigadora que impartía las instrucciones para completarlo; o, se entregaban a una persona responsable del establecimiento quien voluntariamente aceptaba participar y era la/el encargada/o de instruir al profesorado. En este caso, se fijaba fecha para recoger de mano del profesorado los cuestionarios completos. El procedimiento para administrar el cuestionario como para recogerlo, se realizó durante las reuniones obligatorias que semanal o quincenalmente mantiene el profesorado. La participación fue voluntaria y anónima, siendo en todo momento informados acerca de los fines y características de la investigación. Dicha información fue brindada tanto de forma verbal como escrita incluida al comienzo del cuestionario.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis de fiabilidad y descriptivos

La fiabilidad de la escala aplicada a la muestra de docentes participantes en este estudio presenta un alfa de Crombach de .88; en cuanto a sus dimensiones: Aceptación= .84; Coherencia= .71; Integración= .74; Contribución= .77; y Actualización= .67.

El análisis de varianza (ANOVA) realizado señala que la media alcanzada por el total de la muestra en la escala de bienestar social, es de 3.87 puntos (DT=

0.49), lo que supera la media teórica (3) de la escala. Esta situación se repite a lo largo de las cinco dimensiones que componen el bienestar social, llegando a alcanzar una media de 4.09 (DT= 0.64) puntos en el caso de la dimensión de Contribución Social (tabla 24). Interesa señalar que, mientras los Grupos 1 y 2, alcanzan puntuaciones medias por encima del total de la muestra de 3,94 (DT= .46) y 3,95 (DT= .51) respectivamente; el Grupo 0, lo hace por debajo con una media de 3,65 (DT= .46).

**Tabla 1.**

Especificaciones de la escala de Bienestar Social.

Ítems Escala de Bienestar Social*
<b>Integración Social</b>
Siento que soy una parte importante de mi comunidad.
Creo que la gente me valora como persona.
Si tengo algo que decir, creo que la mayoría de la gente me escuchará.
Me siento cercano a otra gente.
Si tuviera algo que decir, pienso que la gente no se lo tomaría en serio.
<b>Aceptación Social</b>
Creo que la gente no es de fiar.
Creo que las personas sólo piensan en sí mismas.
Creo que no se debe confiar en la gente.
Creo que la gente es egoísta.
Hoy en día, la gente es cada vez más deshonesto.
Las personas no se preocupan de los problemas de los otros.
<b>Contribución Social</b>
Creo que puedo aportar algo al mundo.
No tengo nada importante que ofrecer a la sociedad.
Mis actividades diarias no aportan nada que valga la pena a la sociedad.
No tengo ni el tiempo ni la energía para aportar algo a la sociedad.
Pienso que lo que hago es importante para la sociedad.
<b>Actualización Social</b>
Para mí el progreso social es algo que no existe.
La sociedad no ofrece alicientes para gente como yo.
Ve que la sociedad está en continuo desarrollo.
No creo que instituciones como la justicia o el gobierno mejoren mi vida.
La sociedad ya no progresa.
<b>Coherencia Social</b>
No entiendo lo que está pasando en el mundo.
El mundo es demasiado complejo para mí.
No merece la pena esforzarse en intentar comprender el mundo en el que vivo.
Muchas culturas son tan extrañas que no puedo comprenderlas.

\*En cursiva ítems inversos.

### 3.2. Análisis de comparación de grupos.

Con el objeto de estimar la existencia de diferencias estadísticamente significativa entre las medias alcanzadas por cada uno de los grupos, se llevaron a cabo pruebas post hoc de comparación de grupos (DHS Tukey). Contrariamente a lo esperado, los resultados señalan (ver tabla 2) que son los profesores que desarrollan su tarea en ámbitos educativos con una presencia mínima o nula de alumnado extranjero (Grupo 0), los que evidencian un menor bienestar social a un nivel significativo en comparación con aquellos docentes de los Grupos 2 y 1. En cuanto a las

dimensiones que componen la medida del bienestar social, se aprecia una mayor aceptación social y contribución social en el profesorado del Grupo 1 respecto del Grupo 0. Se evidencia también, una menor actualización social y coherencia social en los docentes del Grupo 0 respecto de aquellos del Grupo 1 y 2. Por su parte, en la dimensión de integración social, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos.

**Tabla 2.**

Prueba post hoc de comparación de grupos.

Variables	(I)	(J)	Dif. (I-J)	Error T	Sig.
Bienestar Social	G-0	G-1	-.29	.07	.00
		G-2	-.29	.08	.00
Actualización Soc.	G-0	G-1	-.31	.09	.00
		G-2	-.38	.11	.00
Coherencia Soc.	G-0	G-1	-.50	.11	.00
		G-2	-.53	.12	.00
Aceptación Soc.	G-0	G-1	-.36	.10	.00
		G-2	-.30	.13	.08
Contribución Soc.	G-0	G-1	-.23	.10	.05
		G-2	-.25	.11	.07

#### 4. Discusiones

El estado de bienestar que experimenta el docente en su trabajo, es una variable de enorme importancia para el desarrollo de procesos educativos en escenarios multiculturales, en la medida en que da cuenta del proceso de retroalimentación (positiva) entre el sujeto y el contexto social en el que éste se desenvuelve. En el presente trabajo, puede apreciarse el modo en que, la convivencia intercultural en la escuela, marcada por la presencia de alumnos inmigrantes (a partir de un 10%, y superando incluso el 30%), impacta de un modo positivo en el estado de bienestar social de los maestros, en comparación con aquellos que pertenecen a escuelas con una mayor homogeneidad cultural del alumnado (hasta 1% de alumnado inmigrante). Concretamente, esta realidad, permite al profesorado identificarse con un sentimiento de *contribución* a la sociedad de la cual forman parte; de estar ofreciendo y aportando algo útil a la misma; así como de reconocimiento y valoración por parte de los otros (Blanco & Díaz, 2005). Subyace en el profesorado, una idea de que la sociedad avanza en una dirección positiva y beneficiosa para todos (*actualización social*), a la vez que es capaz de comprender ese movimiento y ese progreso social, encuentra que el camino que lleva la sociedad posee una lógica (*coherencia social*). En este sentido, se aprecia que si bien el bienestar social, es evaluado como una medida de percepción interna del sujeto en función de su relación con el medio en el que se inserta; no

resulta difícil apreciar el carácter socialmente construido que el mismo posee.

Los resultados obtenidos, permiten pensar la incorporación de alumnado inmigrante a los centros educativos como un proceso de cambio y transformación, asociado a modelos de educación multicultural que habilitan una visión de confianza en el futuro de la sociedad, en su potencial de crecimiento y de desarrollo, en su capacidad para producir bienestar (Blanco & Díaz, 2005); lo que da cabida al desarrollo de un pensamiento crítico sobre la relación entre culturas y grupos sociales. Téngase en cuenta que las actitudes, creencias y visiones que detenta el profesorado juegan un rol importante en la práctica educativa marcada por la pluralidad socio-cultural, no sólo porque afectan la adaptación del nuevo alumnado, sino porque el desencuentro entre determinados estilos de enseñanza que resultan exitosos con alumnado autóctono, no siempre lo son para el alumnado extranjero y portador de una cultura diferente; además dicho desencuentro constituye una fuente de estrés y malestar en el docente (Vedder et al. 2006).

En un mundo que fomenta y promueve valores ligados a la tolerancia y el respeto intercultural, pero en donde a la vez persisten fuertes prejuicios, estereotipos y actitudes negativas hacia la inmigración (Vecina, 2006); los resultados hallados, son más que alentadores. Especialmente, si se tiene en cuenta que las percepciones del profesorado sobre el alumnado extranjero en buena parte son coincidentes y reproducen las percepciones del contexto social sobre las personas extranjeras (Siqués, Vila & Perera, 2009). En la misma dirección, la percepción de distancia cultural o, el relativismo extremo (que da lugar a prácticas educativas del tipo *laissez faire* por ejemplo); y que subyacen a diferentes modelos en educación multicultural, constituyen variables relevantes sobre las cuales el psicólogo social puede intervenir para mejorar y promover el bienestar social del profesorado.

#### Referencias

- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. En J. A. Banks & C. A. Banks (Ed.). *Multicultural Education. Issues and perspectives* (pp. 3-30). New York: Wiley.
- Banks, J. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J. Banks (Ed.) *The routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.

- Blanco, A. & Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: una aproximación desde el bienestar social. *Revista Clínica y Salud*, 17, 7-29.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2004). *Los elegidos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cabañero, M. J., Richart M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16, 448-455.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C., Riff, C. & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and Social Psychology*, 82, pp. 1007-1022.
- Kincheloe, J. & Steimberg, S. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Madrid: Octaedro.
- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos 1*, pp. 81-106. Madrid: Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M.C, et al. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Navas, M. & Rojas, A. (Coords.) (2010). *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa a nuevos colectivos de inmigrantes en Andalucía: rumanos y ecuatorianos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Observatorio Vasco de Inmigración (Ikuspegi). Barómetro: *Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Años 2007, 2008, 2009 y 2010. [www.ikuspegi.org](http://www.ikuspegi.org)
- Phinney, J.; Horenczyk, G.; Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic, identity, immigration and well-being: an international perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.
- Siqués, C.; Vila, I. & Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology n° 17*, 7, 103-132. Recuperado el 25 de Marzo de 2010, de: [www.investigacion-psicopedagogica.org](http://www.investigacion-psicopedagogica.org)
- Vecina, C. (2006). La violencia simbólica en la interacción entre docentes y alumnos inmigrantes. *Revista Aposta de Ciencias Sociales*, 24, 1-17.
- Vedder, P.; Horenczyk, G.; Liebkind, K. & Nickmans, 2006. Ethno-culturally diverse education settings. Problems, challenges and solutions. *European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, 1-14.