

Diversidad cultural, género y diversidad funcional en la formación universitaria de educadores/as sociales. Un análisis de los planes de estudios

Cultural diversity, gender and disability in the university training of social educators. An analysis of curriculum

Teresa Rebolledo Gámez, Educadora Social. Profesora de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

43

Resumen

La atención a la diversidad (diversidad cultural, género o diversidad funcional) se ha convertido en eje central de las intervenciones socioeducativas, como realidad que debe tenerse en cuenta para una adecuada y coherente práctica educativa. Los/as educadores/as sociales asumen un papel fundamental en la intervención socioeducativa, por lo que deben tener una formación inicial que les aporte las herramientas necesarias para su labor profesional.

En base a esta idea, en este trabajo se presentan los resultados de un estudio que tiene por objetivo analizar el tipo de formación relacionada con la discapacidad, género y diversidad cultural en los planes de estudios de la titulación en Educación Social en las universidades públicas españolas.

Para ello, se ha realizado un análisis documental de los planes de estudios de las universidades públicas donde se oferta el Grado en Educación Social, concluyendo que, de forma general, en la formación inicial de educadores/as sociales para atender a la diversidad aparecen contenidos relacionados con la diversidad cultural, género y diversidad funcional, trabajándose en mayor medida el ámbito de la diversidad cultural. Asimismo, la formación en diversidad funcional es la que tiene una menor presencia. Finalmente, predomina la formación optativa de contenidos específicos, requiriéndose el fomento de estrategias que posibiliten una mejora de la formación inicial de educadores/as sociales en todos los campos de la diversidad.

Palabras clave: formación inicial, educación social, diversidad, universidad.

Abstract

The attention to diversity (cultural diversity, gender or disability) has become the central axis of socio-educational disorders, as a reality that must be taken into account for an adequate and coherent educational practice. Social educators assume a fundamental role in socio-educational intervention, so they must have an initial training that provides them with the necessary tools for their professional work.

Based on this idea, this paper presents the results of a study that aims to analyze the type of training related to disability, gender and cultural diversity in the curriculum of the degree in Social Education in Spanish public universities.

To do this, it has been done a documentary analysis of the curriculum of the universities where the degree in Social Education has been offered, concluding that, in general, in the initial training of social educators to attend to the diversity of related contents with cultural diversity, gender and disability, working more in the field of cultural diversity. Likewise, disability training has the least presence. Finally, the optional formation of specific contents predominates, requiring the promotion of strategies that allow an improvement of the initial formation of social educators in all fields of diversity.

Keywords: initial training, social education, diversity, university.

Contribución aceptada por el Comité Científico del VIII Congreso de Educación Social

1. Introducción

En España, la titulación de Educación Social se crea en 1991 con el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. La titulación de Educación Social se crea como una Diplomatura, y, por lo tanto, contaba con una duración total de tres cursos académicos. Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, establece estas enseñanzas como Grado universitario. Desde entonces, pasa a denominarse Grado en Educación Social, ampliando la duración de la formación a cuatro cursos académicos con una carga lectiva de 240 créditos ECTS.

En la creación del título académico se exponía que la finalidad de estos estudios es la formación de educadores y educadoras sociales en los campos de educación no formal, educación de personas adultas, inserción social de personas desadaptadas y con discapacidad, así como en la acción socioeducativa. Estos campos profesionales reflejaban una profesión en construcción que en la actualidad se ha ampliado a una diversidad de ámbitos de intervención socioeducativa. Los/a educadores/as sociales actúan “*bajo determinadas circunstancias y condiciones, poniendo en juego prácticas y procedimientos, modos de ser y actuar, hasta el*

punto de ir construyendo una imagen y una percepción de sí mismos en su quehacer profesional” (Bas, Campillo y Sáez, 2010, p. 144).

Los escenarios laborales se conforman como uno de los actores fundamentales de la profesionalización de los/as educadores/as sociales, de acuerdo al modelo de Sáez (2005). En este sentido, toma especial relevancia la definición de los ámbitos de intervención de la educación social como elemento que aporta, modifica o influye en la construcción de la identidad de la profesión.

Unos ámbitos profesionales que han ido ampliándose y tomando forma en función de la emergencia de las políticas sociales de interés prioritario, problemáticas sociales y educativas y/o la creación de nuevas necesidades. De esta forma, el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA) (2011) presentaba una relación de campos profesionales, agrupados en cinco campos genéricos: Educación Especializada (marginación, pobreza, exclusión social, etc.); Animación Socioeconómica (inserción sociolaboral, cooperación al desarrollo, desarrollo comunitario, etc.); Animación Sociocultural (educación para el desarrollo, ocio y tiempo libre, gestión cultural, etc.); Educación de Personas Adultas (educación permanente, intergeneracional, etc.); y diferentes campos emergentes, tales como la educación para la salud, interculturalidad, inteligencia emocional, educación para la ciudadanía, educación para la paz, etc.

Intentando superar las limitaciones impuestas por la adscripción a determinados ámbitos de acción del/a educador/a social, en 2007, la Asociación Estatal de Educación Social compartió una definición de la Educación Social como (ASEDES, 2007, p. 12):

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Si bien hemos conseguido alcanzar ciertos niveles de reconocimiento profesional, la Educación Social aún se encuentra inmersa en su proceso de profesionalización, ya sea para asentarse en determinados espacios laborales, ya sea para consolidar y/o mejorar el papel de la profesión en otros ámbitos en los que ya está presente.



En este proceso de profesionalización, la Universidad se convierte en un agente relevante, aportando formación, investigación y acreditación de las competencias necesarias para ejercer de educador/a social (Bas, Campillo y Sáez, 2010). En España, encontramos 28 instituciones públicas de educación superior que ofertan los estudios universitarios en Educación Social.

Entre la formación impartida, nos centraremos en el ámbito de la atención a la diversidad como campo fundamental que atraviesa numerosos ámbitos generales y específicos de la intervención socioeducativa. Concretamente, tomaremos como objeto de estudio la diversidad por cuestiones culturales, de género y diversidad funcional.¹

De acuerdo con Sales (2006), supone un reto formativo para todos y todas las educadoras, que deben desarrollar actitudes y capacidades para cuestionar la realidad de forma crítica y buscar alternativas para superar las desigualdades e las injusticias.

En este sentido, las universidades y su papel fundamental en esta formación, deben avanzar paralelamente a los cambios sociales, y como plantea Rebolledo-Gámez (2018), renovarse constantemente, permitiendo a los/as futuros/as profesionales disponer de recursos aplicables a las continuas transformaciones de los contextos de intervención socioeducativa.

2. Apuntes metodológicos

La formación inicial en atención a la diversidad es fundamental para la adecuada práctica de la intervención educativa. Es por ello que en este trabajo nos proponemos como objetivo analizar el tipo de formación relacionada con la diversidad funcional, género y diversidad

¹ Cabe destacar que, en coherencia con el planteamiento de la diversidad como una realidad no problemática per se, el término “diversidad funcional” viene a sustituir expresiones con mayor carga de connotaciones negativas, tales como discapacidad, minusvalía, etc. que parecen achacar el problema a las personas y reducir las responsabilidades del entorno.

Según esta perspectiva, la diversidad funcional tiene que ver con sociedades intrínsecamente imperfectas, que establecen un modelo de perfección al que no tenemos acceso, definiendo las características físicas, sensoriales y psicológicas que debemos tener. Según esta propuesta, la diversidad funcional no recae en la persona ni en el medio, sino en un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las personas con diversidad funcional son diferentes, pero, al tener que relacionarse con el entorno, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera distinta, o si es el caso, con ayudas de terceras personas (Romañach y Lobato, 2005).

Como crítica a este planteamiento, desde el grupo de Almeida et al. (2010), hacen referencia a que este tipo de enfoques interpretativos del funcionamiento social y de la diversidad, encubren que existen determinadas funciones, tareas y/o capacidades más valoradas socialmente que otras, con mayor prestigio, poder y reconocimiento social, por tanto.

De ello, puede deducirse que cuando se utilizan términos que, en apariencia, son positivos para la lucha contra los prejuicios y desigualdades, a la vez, se obvia las desigualdades estructurales que la sociedad mantiene y que estas interpretaciones no se pueden soslayar con nuevos nombramientos de las realidades. Conduce al mantenimiento de desigualdades, bajo un paradigma, aparentemente, que valora la diversidad

cultural en los planes de estudios de la titulación en Educación Social en las universidades públicas españolas.

Utilizando una metodología de corte cualitativo, se ha llevado a cabo un análisis documental consultando como fuente la documentación oficial que contiene estos planes de estudios en las instituciones de educación superior públicas, es decir, las memorias de verificación de las titulaciones.

Debemos puntualizar que, de una población total de 28 instituciones públicas que ofertan la titulación en Educación Social, la muestra seleccionada para este estudio se ha compuesto por un plan de estudios de dicha titulación por comunidad autónoma de España, sumando un total de 12 planes de estudios. En los casos donde se encontró más de una institución superior pública que impartía la titulación en una misma comunidad autónoma, el plan de estudios incluido en la muestra se ha seleccionado siguiendo un criterio de azar.

Por último, decir que se ha construido una serie de descriptores que hacían referencia a cada campo de la diversidad estudiado (diversidad cultural, género y diversidad funcional). Seleccionando aquellas asignaturas que contenían alguno de estos descriptores, se ha diseñado una tabla de contenido como instrumento de este análisis documental. En esta tabla se han recogido una serie de características de las asignaturas que contenían estos descriptores, de los que resaltamos su carácter obligatorio u optativo, duración y si es de contenido específico sobre ese tipo de diversidad.

3. La formación inicial en educación social para atender a la diversidad

Los resultados obtenidos en relación a la formación inicial de educadores/as sociales, apuntaban a la presencia de asignaturas con contenidos que trataban la diversidad o alguno de sus tipos distribuidas a lo largo de todos los cursos de la titulación, en la gran mayoría de las universidades españolas.

Se obtuvo un total de 128 asignaturas que contenían alguna mención al ámbito de la diversidad, alcanzado, de esta forma, una media de 10,7 asignaturas por plan de estudios. Destacaban los planes de estudios pertenecientes a Galicia, Andalucía, Castilla y León y Comunidad Valenciana, que tenían la mayor presencia de asignaturas de estas características (22, 18, 14 y 13, respectivamente).

Es necesario apuntar que, en todos los planes de estudios analizados aparecían contenidos relacionados con los tres tipos de diversidad, excepto en los casos de Andalucía y País Vasco,

donde las temáticas vinculadas al ámbito de la diversidad funcional no se encontraban recogidas.

Tabla 1. Características de las asignaturas con contenidos relacionados con la diversidad cultural, género y diversidad funcional en los planes de estudios de Educación Social.

	Nº asignaturas	Nº por tipo			Nº por duración		Especificidad: Nº por tipo			Nº total de asignaturas específicas
		B	OB	OP	C	A	B	OB	OP	
Diversidad Cultural	93	25	33	35	90	3	2	8	13	23
Género	44	8	21	15	44	0	0	7	2	9
Diversidad funcional	20	2	10	8	20	0	0	4	6	10

B=Básica; OB=Obligatoria; OP=Optativa; C=Cuatrimestral o Semestral; A=Anual

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de los planes de estudios.

El tipo de diversidad que se presentaba con una mayor frecuencia era la diversidad cultural, con una media de 7,8 asignaturas por plan de estudios. A continuación, con una media de 3,7 asignaturas por plan de estudios, se situaba el ámbito del género; y por último, el ámbito con menor presencia en la formación de educadores/as sociales era la diversidad funcional, con una media de 1,7 asignaturas por plan de estudios.

Después de obtener una visión general sobre este tipo de formación, nos detenemos en los resultados hallados para cada uno de los tipos de diversidad analizados en esta investigación.

3.1. Formación en diversidad cultural

Con respecto a la diversidad cultural, en los planes de estudios de la titulación de Educación Social, se encontró un total de 93 asignaturas que contenían descriptores relativos a este campo, ya fueran contenidos transversales o específicos. Destacaban los casos de Galicia y Andalucía, cuyos planes de estudios contaban con el mayor número de asignaturas relacionadas con este ámbito (17 y 16, respectivamente). En el extremo contrario, el plan de estudios del País Vasco, solo tenía 3 asignaturas que incluían menciones a este ámbito.

Entre las características de estas asignaturas (véase Tabla 1), debemos indicar que, en su mayoría, eran de carácter obligatorio, ya fueran de tipo básica u obligatoria, sumando éstas un total de 58 asignaturas (62,4%). En menor medida (37,6%), se encontraron asignaturas de tipo optativo. La gran mayoría, además, eran cuatrimestrales o semestrales (96,8%).

Centrándonos en las asignaturas cuyo tema central giraba en torno al ámbito de la diversidad cultural, se encontró un total de 23 asignaturas (24,7%), de las cuales, 13 eran de tipo optativo (56,5%). Cabe destacar que todos los planes de estudios analizados contenían al menos, una asignatura de contenido específico sobre diversidad cultural.

Entre estas asignaturas de contenido específico, las temáticas principales eran variadas. Por un lado, destacamos las asignaturas con contenidos relacionados con la interculturalidad y los modelos de gestión de la diversidad cultural, tales como, por ejemplo: “Interculturalidad y educación” (Castilla-La Mancha), “Educación intercultural” (Extremadura y País Vasco), “Educación multicultural” (Galicia), “Programas de educación intercultural” (Madrid).

Otro conjunto de asignaturas trataba contenidos acerca de la diversidad cultural, haciendo hincapié en la perspectiva socioeducativa, como podían ser “La educación social ante la diversidad cultural” (Andalucía), “Diagnóstico y atención socioeducativa a la diversidad” (Comunidad Valenciana), “Educación en contextos de multiculturalidad” (Islas Canarias), “Educación y mediación intercultural” (Madrid).

Por último, resaltamos una serie de asignaturas que centraban sus contenidos en las migraciones, como, por ejemplo: “Procesos migratorios y relaciones interétnicas” (Andalucía), “Teoría social de las migraciones y de la exclusión social” (Castilla-La Mancha), “Acogida e inclusión de las personas inmigrantes” (Cataluña), “Inmigración, intervención socioeducativa y educación intercultural” (Islas Baleares) y “Sociología de la inmigración” (Madrid).

3.2. Formación en género

En relación a la formación en género en los planes de estudios de Educación Social, del análisis se desprendería que un total de 44 asignaturas contemplaban cuestiones relacionadas con este ámbito, siendo el segundo tipo más incluido en la titulación. En todos los planes de estudios se encontraron contenidos sobre esta temática, aunque destacaban las universidades de Castilla y León, Galicia y Comunidad Valenciana, con 9, 8 y 7 asignaturas, respectivamente. Sin embargo, Cataluña y Madrid solo tenían una asignatura en su plan de estudios. De forma general, la mayoría de las asignaturas eran de impartición obligatoria, sumando un total de 29 entre básicas y obligatorias (65,9%). Asimismo, respecto a la duración, todas las asignaturas eran cuatrimestrales o semestrales (véase Tabla 1).

Respecto a la especificidad de los contenidos sobre género, se observó un total de 9 asignaturas en la totalidad de planes de estudios (20,5%). Solo en los planes de estudios de Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias y Madrid se obtuvieron asignaturas con contenidos específicos. Según el carácter de dichas asignaturas, 7 eran obligatorias (77,8%) y 2 optativas (22,2%).

De forma general, las asignaturas específicas observadas en esta investigación, trataban contenidos relacionados con la perspectiva de género en la intervención socioeducativa, cuestiones relacionadas con las desigualdades de género, la violencia de género o la educación para la igualdad. Así se podían encontrar, por ejemplo, las asignaturas de “Desarrollo para la igualdad y la diversidad” (Andalucía), “Igualdad y perspectiva de género” (Castilla y León), “Educación y género” (Castilla-La Mancha), “Género, igualdad y educación” (Galicia), “Violencia de género e intervención socioeducativa” (Islas Baleares), “Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros” (Islas Canarias) y “Estrategias didácticas para la equidad en las relaciones humanas” (Madrid).

3.3. Formación en diversidad funcional

En último lugar, describimos la formación en el ámbito de la diversidad funcional en los planes de estudios de Educación Social. Cabe decir que era el tipo de diversidad que menor presencia presentaba, con un total de 20 asignaturas encontradas. Además, como se comentó previamente, en los planes de estudios de Andalucía y País Vasco no se hallaron contenidos, transversales o específicos relacionados con el ámbito de la diversidad funcional.

En cuanto al tipo de asignatura, como se muestra en la Tabla 1, un total de 12 eran de tipo obligatorio o básico (60%) y 8 de ellas, optativas (40%). Además, en su totalidad, se trataban de asignaturas cuatrimestrales o semestrales.

A pesar de tener menor presencia en general en los planes de estudios, el número de asignaturas encontradas con un carácter específico de contenido sobre este ámbito era mayor que en el caso del género. Se observó un total de 10 asignaturas (50%). Estas asignaturas, cuyo contenido central giraba en torno a la diversidad funcional, eran, en su mayoría, optativas (60%).

De forma general, los contenidos de esta formación específica se relacionaban con la intervención con personas con diversidad funcional. Así, entre ellas se encontraron, por ejemplo: “Inclusión social para personas con discapacidad” (Castilla y León), “Inserción social de las personas con discapacidad” (Cataluña), “Discapacidad: contextos de

intervención” (Extremadura), “Intervención psicológica en personas con necesidades educativas especiales” (Madrid), “Intervención psicológica en las discapacidades” (Galicia), “Programas de intervención socioeducativa en personas con discapacidad” (Islas Baleares), “Diversidad e intervención socioeducativa con personas con discapacidad” (Islas Canarias) y “Programas y medidas de atención a sujetos con discapacidad” (Región de Murcia).

4. Conclusiones y propuestas de mejora

En el estudio de la formación inicial de educadores/as sociales para atender a la diversidad que se imparte en las instituciones universitarias públicas españolas se puede destacar que en general, aparecen contenidos relacionados con la diversidad cultural, género y diversidad funcional. Si bien todos los tipos de diversidad analizados suelen incorporarse a los estudios, se trabaja en mayor medida las asignaturas con contenidos, transversales y/o específicos, relacionados con la diversidad cultural. Esta circunstancia confirma la importancia que tiene para la formación inicial de los/as educadores/as sociales la diversidad cultural como parte de los contextos de intervención, entendiendo la diversidad cultural como aspecto enriquecedor, tanto para nuestras generaciones como para las futuras, reconociéndola y valorándola como patrimonio de la humanidad (Terrón, 2010). Podemos decir que *“hay mucho camino recorrido tanto en el ámbito de la investigación como en el de políticas educativas para abordar la diversidad, especialmente desde que la UNESCO en 2001 lanzara un plan de acción sobre la Diversidad Cultural”* (Rodríguez-Martín, Iñesta y Álvarez-Arregui, 2013, p. 118).

Pese a la mayor presencia de formación inicial para atender la diversidad cultural, distintos estudios (Banks, 2008; Leiva, 2012; Peñalva, y Soriano, 2010; Terrón y Cárdenas-Rodríguez, 2012) persisten en la necesidad de seguir formando a los/as profesionales de la educación en este ámbito de la intervención.

En relación a los otros tipos de diversidad analizados, destacamos que de forma general, género y diversidad funcional son materias que forman parte de los planes de estudios de las titulaciones de Educación Social. Sin embargo, la formación en diversidad funcional era el tipo menos desarrollado. Esta situación nos hace plantearnos la necesidad de adopción de medidas que fomenten su incorporación en las asignaturas, al menos, transversalmente, o a través de vías de formación no universitarias, por ejemplo.

Pese a ello, no podemos obviar que un plan de estudios refleja la formación mínima que debe impartirse en las asignaturas de una titulación. Sin embargo, el alumnado puede recibir formación, al menos de forma transversal, en algunas asignaturas, y que esta formación no

aparezca incluida en el propio plan de estudios (ya sea, debido a que se incluya en el programa específico de la asignatura o por iniciativa del profesorado que la imparte).

Podemos afirmar que, según los resultados obtenidos, en las asignaturas que presentaban contenidos específicos sobre diversidad en la formación inicial de educadores/as sociales predomina su carácter optativo, excepto en el área de género. De esta forma, la transversalidad de la formación en diversidad se convierte en un elemento fundamental para asegurar que el alumnado acceda a este tipo de formación. Sin embargo, *“el hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que adquieran dichas competencias. En ocasiones, va a depender de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones”* (Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara, 2014, p. 110).

Partiendo de estas cuestiones, se proponen algunas estrategias para la mejora de la formación de educadores/as sociales en el ámbito de la atención a la diversidad:

- La inclusión de asignaturas obligatorias con contenidos específicos de diversidad cultural, género y diversidad funcional, especialmente en diversidad cultural y funcional.
- Formación transversal en contenidos relacionados con la diversidad, por ejemplo, mediante seminarios interdisciplinarios.
- Formación del profesorado de las instituciones de formación inicial. Un profesorado sensibilizado sobre la importancia de la atención a la diversidad para el futuro profesional de los/as estudiantes de estas titulaciones, puede sentirse más motivado para incluir estos ámbitos de la diversidad entre los contenidos de sus asignaturas.
- Fomentar el desarrollo de las prácticas curriculares o el Trabajo Fin de Grado (éste último contemplado en las titulaciones españolas) en centros donde la diversidad sea un eje central del colectivo o ámbito al que se dirige.

Este tipo de acciones promoverían una mejora de la calidad de la formación que reciben profesionales de la educación social, lo cual redundaría en una mejora de la práctica educativa que se realiza en los ámbitos de trabajo de nuestra profesión. Además, se podría seguir trabajando en el vínculo entre academia y realidad profesional, donde deben incorporarse los cambios constantes que suceden en la sociedad actual.



Referencias bibliográficas

- Almeida, M.E.; Angelino, M.A.; Kipen, E.; Lipschitz, A.; Marmet, M.; Rosato, A. y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. En *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.
- ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bas Peña, E.; Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2010). *La educación social, universidad, estado y profesión*. Barcelona: Laertes.
- Bas-Peña, E.; Pérez-De-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA) (2011). *Guía metodológica de orientación a profesionales de la educación social*. Córdoba: CoPESA.
- Leiva Olivencia, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, 8-31.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. En *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Rebolledo Gámez, T. (2018). Retos formativos de la Educación Social para la intervención en contextos de diversidad. En *En-Clave Pedagógica. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 45-49.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperado de <http://forovidaindependiente.org/>
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. En *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el espacio europeo de educación superior. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 200-218.
- Terrón Caro, M.T. y Cárdenas-Rodríguez, R. (2012). Planificar por competencias con enfoque intercultural. En *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 15, 33-50.
- Terrón Caro, T. (2010). Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía. En Amar Rodríguez, V.M. (Ed.) (2010). *Educación, ideología, cultura y contextos*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 155-171.

Para contactar:

Teresa Rebolledo Gámez, email: tjrebgam@upo.es

