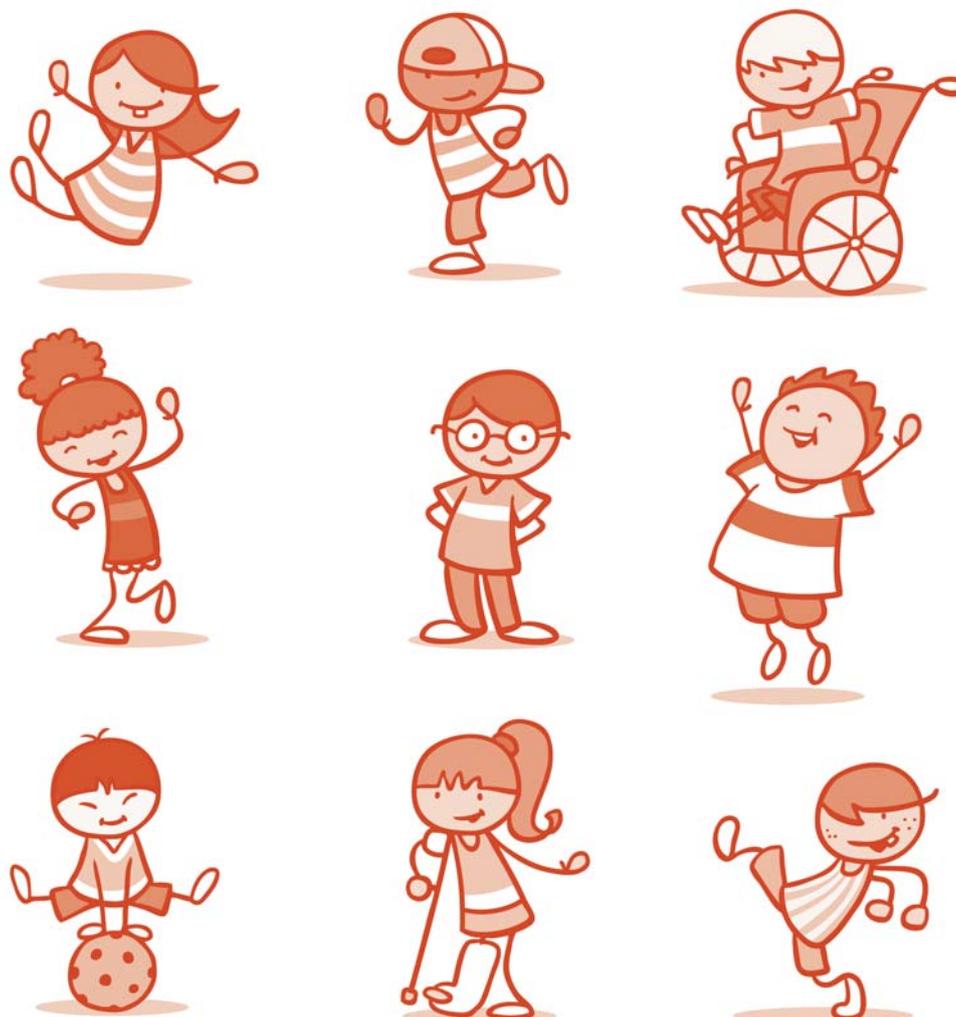


Igualdad y diversidad en el aula

Manual para maestros de Infantil y Primaria

Raquel Barragán, Juan Cano,
Juan Manuel García González y Eva Solera



Primera edición: febrero de 2016

© Raquel Barragán Sánchez, Juan Cano de Pablo, Juan Manuel García González y
Eva Solera Hernández, 2016.

© Imágenes: Shutterstock.

Reservados todos los derechos de esta edición para

© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41

26002 Logroño (La Rioja)

www.unir.net

ISBN: 978-84-16602-15-5

Depósito legal: LR-116-2016

Impreso en España – *Printed in Spain*

También disponible en e-book

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Índice

Prólogo	11
Capítulo 1. Conceptos básicos en torno a la igualdad y la diversidad	15
1.1. Igualdad, diversidad, diferencia, justicia y equidad	15
1.2. La diversidad como algo positivo y consustancial a la vida	17
1.3. Relativismo y etnocentrismo	18
1.3.1. Perspectiva cultural	18
1.3.2. Perspectiva moral	19
1.4. La dignidad humana y los derechos humanos	21
1.4.1. El concepto de «dignidad»	21
1.4.2. Los derechos humanos y su implicación en la educación de las personas	23
1.5. Perspectivas teóricas sobre la diversidad en el aula	27
1.5.1. Modelos teóricos de multiculturalidad: enfoque estructural	28
1.5.2. Modelos teóricos de multiculturalidad: intervención educativa	31
1.5.3. Modelos teóricos de multiculturalidad: programas educativos	32
Capítulo 2. Cambio social: de la sociedad tradicional a la sociedad red	37
<i>Juan Manuel García González</i>	
2.1. Cuatro décadas de cambio social	37
2.2. Bases demográficas: nupcialidad, fecundidad, mortalidad y envejecimiento	39
2.2.1. Fecundidad y nupcialidad	40
2.2.2. Mortalidad y salud	43
2.2.3. Estructura de la población. Envejecimiento	45
2.3. Nuevos modelos de familia	48
2.4. Inmigración	52
2.5. La secularización de la sociedad	55

Capítulo 3. Desigualdades sociales y desigualdades educativas	59
<i>Juan Manuel García González</i>	
3.1. Socialización: definición, tipos y agentes	59
3.2. Desigualdades sociales y desigualdades en el aula	64
3.3. Cambio social y educación: teorías clásicas	66
3.4. Cambio social y educación: teorías modernas	70
Capítulo 4. Tipos de diversidad	75
<i>Eva Solera Hernández</i>	
4.1. Diversidad física	78
4.2. Diversidad sensorial	79
4.3. Diversidad intelectual	80
4.4. Diversidad psíquica	81
4.5. Diversidad de género	82
4.6. Diversidad educativa	83
4.7. Diversidad cultural	84
4.8. Diversidad social	86
Capítulo 5. Exclusión en la escuela	89
<i>Juan Cano de Pablo</i>	
5.1. El currículum oculto	89
5.1.1. ¿Qué se entiende por «currículum oculto»?	89
5.1.2. La ideología implícita en todo discurso	91
5.1.3. La superación del currículum oculto	93
5.2. La intolerancia y la xenofobia	96
5.2.1. Breve recorrido histórico por el concepto de intolerancia	96
5.2.2. ¿Qué se entiende actualmente por intolerancia?	98
5.2.3. ¿Qué hacer frente a los casos de intolerancia en la escuela?	100
5.3. Cómo detectar el acoso en el aula	103
5.3.1. Características del acoso escolar	103
5.3.2. Víctimas y agresores	105
5.3.3. Cómo reconocer los daños psicológicos y qué hacer ante un caso de acoso	107
Capítulo 6. Principales factores del fracaso escolar	113
<i>Juan Cano de Pablo</i>	
6.1. Estereotipos y prejuicios	113
6.1.1. Nuestra manera de conocer. Las generalizaciones	113
6.1.2. Características de los estereotipos y de los prejuicios	115
6.1.3. Cómo afrontar los estereotipos y los prejuicios	118
6.2. Las profecías autocumplidas, el efecto pigmalión	120

6.2.1. El experimento de Roshental y Jacobson	120
6.2.2. El efecto pigmalión y el efecto golem en el aula	123
6.2.3. El efecto pigmalión y la autoestima	125
6.3. Otros factores influyentes en el fracaso escolar	128
6.3.1. Factores socioculturales	129
6.3.2. Factores familiares	129
6.3.3. Factores institucionales	130
6.3.4. Factores individuales	132
6.3.5. El fracaso escolar y el sistema educativo	132
Capítulo 7. Escuela inclusiva e interculturalidad	135
<i>Eva Solera Hernández</i>	
7.1. La escuela como entidad abierta	136
7.2. El diálogo	137
7.3. La educación intercultural y la atención a la diversidad	139
7.4. Qué es la escuela intercultural	140
7.5. Problemas en el ámbito escolar	142
7.6. Actuaciones	144
7.7. Propuestas sobre interculturalidad para trabajar en el aula	150
Capítulo 8. La exclusión digital en la sociedad del conocimiento	153
<i>Raquel Barragán Sánchez</i>	
8.1. Transformaciones en la sociedad de la información y del conocimiento	153
8.2. El acceso a la Información	154
8.3. Web 2.0: de consumidores a creadores	155
8.4. Riesgos que tiene el uso de las TIC	157
8.5. La brecha digital: un nuevo tipo de exclusión	160
8.6. La educación ante la exclusión digital	161
8.6.1. Las TIC y los nuevos modelos formativos	162
8.6.2. La formación del profesorado y la integración de las TIC en la escuela	164
Capítulo 9. La inclusión de las TIC en la escuela diversa	169
<i>Raquel Barragán Sánchez</i>	
9.1. Inclusión escolar e inclusión digital	169
9.2. Inclusión digital en la escuela, ventajas y requisitos	170
9.3. Cambios en la concepción del proceso educativo	172
9.4. Transformaciones de los roles del profesorado y el alumnado	173
9.5. Las TIC como elemento de atención a la diversidad	175
9.5.1. Innovación educativa a través de la integración de las TIC	176
9.5.2. Ejemplos de experiencias llevadas a la práctica	178

9.6. El uso de las TIC para el alumnado con necesidades de apoyo educativo	180
9.6.1. Las TIC y la diversidad visual	181
9.6.2. Las TIC y la diversidad auditiva	181
9.6.3. Las TIC y la diversidad motriz	182
9.6.4. Las TIC y la diversidad cognitiva y de estilos de aprendizaje	183
Bibliografía	185

Capítulo 6. Principales factores del fracaso escolar

Juan Cano de Pablo

6.1. Estereotipos y prejuicios

Los estereotipos y los prejuicios suponen una de las causas más frecuentes de las acciones discriminatorias, convirtiéndose así en uno de los principales obstáculos a la hora de abordar las diferencias sociales desde una perspectiva intercultural. En este apartado analizaremos las características de los estereotipos, de los prejuicios y la manera de afrontarlos desde la escuela.

6.1.1. Nuestra manera de conocer. Las generalizaciones

Todos los animales tienen un grado de conocimiento sin el cual no podrían desenvolverse en su entorno. El grado de conocimiento que el ser humano tiene del mundo que le rodea es el más alto de todos pero, en sus rudimentos, funciona de una manera enteramente semejante a la de cualquier organismo vivo, es decir, mediante generalizaciones y particularizaciones. Esta manera de proceder es normal, puesto que el cerebro no almacena toda la información que recoge, sino que la categoriza, porque de lo contrario tendría que almacenar cada percepción como algo nuevo. Digamos que el cerebro ordena la información que recoge para poder reconocer rápidamente lo que percibe, y este proceso es el que genera el conocimiento. Si no generalizáramos y particularizáramos no podríamos conocer.

Ahora bien, esto no significa que todas las generalizaciones sean correctas y puedan considerarse conocimiento. El ser humano también comete errores a la hora de establecer sus clasificaciones. Este proble-

ma es muy común cuando se generalizan grupos humanos y, especialmente, en lo que atañe a las costumbres de los diferentes pueblos. Los mecanismos cognoscitivos generalizan y particularizan, pero en el caso de los seres humanos concretos no deberían proceder de esa manera, ya que no hay dos personas iguales en el mundo. Cada persona debe ser tratada como única e irrepetible, o como dijo Kant, «obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio» (Kant, 1995, pp. 44-45).

Así pues, la forma en la que el ser humano conoce el mundo procede principalmente de dos maneras: mediante la deducción y mediante la inducción.

En la deducción se va desde lo general a lo particular; por consiguiente, si las premisas desde las que se parte son correctas llegaremos a conclusiones necesarias. Pero si las premisas son falsas, o no son completamente ciertas, llegaremos a conclusiones erróneas. Por ejemplo, podemos decir que a todos los españoles les gusta echarse la siesta: Juan es español; por consiguiente, a Juan le gusta echarse la siesta. En este silogismo vemos que la premisa de la que parte no es universalmente válida; por tanto, la conclusión a la que se llega tampoco lo es. Puede ser que a Juan le guste echarse la siesta; pero puede que no sea así.

La inducción va desde lo particular a lo general; en este caso, si las premisas son correctas obtendremos conclusiones probables. Por consiguiente, llegamos a unas conclusiones que, si bien son probables, no son necesarias. En este otro ejemplo, diremos: a los españoles que he conocido les gusta echarse la siesta; por tanto, a todos los españoles les gusta echarse la siesta. Como puede apreciarse en este silogismo, la conclusión no es correcta, ya que no a todos los españoles les gusta echarse la siesta.

Estos mecanismos, que bien empleados hacen que avance el conocimiento, si se aplican de manera incorrecta nos llevan a generalizar observaciones particulares, lo cual genera los estereotipos y los prejuicios.

Los procesos por los que un estereotipo se genera pueden ser múltiples, pero el esquema lógico sería el siguiente.

Mediante la inducción se llega a una conclusión errónea o sesgada: «A todos los españoles les gusta echarse la siesta». Una vez que se tiene

la conclusión obtenida mediante un proceso inductivo se convierte en premisa de una deducción, la cual nos ofrece la conclusión de que tal persona o grupo de personas, necesariamente, tienen que tener la propiedad expuesta en la premisa. En el caso del ejemplo la conclusión es que a Juan le gusta echarse la siesta. Puede que no conozcamos a Juan de nada, o que no sepamos directamente si le gusta echarse la siesta o no, pero como el proceso de nuestros mecanismos mentales por el cual llegamos a la conclusión final parece correcto, nos convencemos de que a Juan le gusta echarse la siesta.

Como vemos, los mecanismos de generalización son necesarios para el conocimiento, pero cuando se aplican a personas o grupos de personas suelen desembocar en visiones estereotipadas, las cuales casi siempre son incorrectas. Al tratarse de mecanismos inherentes al proceso de conocimiento, es decir, a procesos mentales que suelen ser inconscientes, es muy fácil caer en estereotipos y prejuicios. Por tanto, procurar no caer en ellos requiere de todo nuestro cuidado, ya que si bajamos la guardia es muy posible que tendamos a generalizar equivocadamente, pudiendo llegar así a una visión errónea y nociva de las personas que nos rodean. Lo primero para poder evitar los estereotipos y los prejuicios es reconocerlos y ser conscientes de que todos, en mayor o menor medida, los tenemos. Por tanto, para ayudarnos a defendernos de esta forma de pensar es muy conveniente conocer sus características. En el siguiente apartado vamos a ver algunos rasgos distintivos que, probablemente, nos serán de utilidad a la hora de reconocer en nosotros mismos, y en los demás, estos estereotipos y prejuicios.

6.1.2. Características de los estereotipos y de los prejuicios

La RAE (2012) define el estereotipo como una «imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable». En esta primera definición observamos ya el primer error que suponen los estereotipos, su carácter inmutable. En efecto, todo concepto que implique inmutabilidad en un grupo o sociedad debe hacernos sospechar de su validez, ya que los grupos y las sociedades cambian, son dinámicas. Es posible que en periodos históricos anteriores esos cam-

bios fueran mucho menores, pero en la sociedad globalizada en la que vivimos todo cambia constantemente. Por su parte, Henri Tajfel definió los estereotipos como «el conjunto de atributos asignados a un grupo o categoría social» (Tajfel, 1984, p. 171).

El prejuicio es definido por la RAE (2012) como aquella «opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal». Gordon Allport dijo que el prejuicio es la «antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, la cual puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo» (Allport, 1954, p. 10). María de los Ángeles Sagastizabal atribuye las siguientes características a los estereotipos y a los prejuicios:

- Estereotipos:
 - Están contruidos sobre supuestos socialmente compartidos que parten de generalizar comportamientos particulares.
 - Son creencias que se generan y comparten en y entre los grupos dentro de una cultura y se refieren a otros grupos sociales.
 - Implica un consenso de opinión concerniente a los rasgos que se atribuyen a ese grupo, por lo que sería una representación social sobre los rasgos típicos de un grupo, categoría o clase social.

- Prejuicios: suponen, además de lo dicho para los estereotipos, una actitud negativa hacia ciertos grupos o personas.
 - Debemos descubrir aquellos supuestos que sustentan los estereotipos, para establecer un lazo de unión entre los padres y los docentes.
 - Para ello resulta imprescindible conocer en profundidad a los padres y madres de los alumnos, procurando un acortamiento de la distancia cultural a través de una mayor comprensión y valoración de su situación social.(Sagastizabal, 2009, pp. 44-45).

Como dice Sagastizabal (2009), los prejuicios son lo mismo que los estereotipos, pero añadiendo una connotación negativa. Por ejemplo, si decimos que los madrileños son unos chulos estaremos usando un

prejuicio, ya que ser un «chulo» suele tener connotaciones negativas. Si decimos que los catalanes son tacaños sucede lo mismo, porque la tacañería es un elemento no deseable.

También sucede que los estereotipos y los prejuicios suelen estar cercanos, o dicho de otra manera, entre el estereotipo y el prejuicio hay un paso, una delgada línea roja que es muy fácil traspasar. Sirva como ejemplo la siguiente visión estereotipada de los sevillanos: si decimos que los sevillanos bailan sevillanas estaremos cayendo en un estereotipo, porque bailar sevillanas no es algo negativo; pero si con ello estamos insinuando que como están siempre bailando, no trabajan, no estudian, ni hacen otra cosa que no sea bailar, estaremos cayendo en un prejuicio, ya que estaremos diciendo indirectamente que los sevillanos son unos vagos. Por consiguiente, el estereotipo está íntimamente hermanado con el prejuicio, siendo muy fácil pasar del uno al otro.

Como se expresa en la Guía INTER, estereotipos y prejuicios tienen dos desventajas fundamentales:

La primera es que son ideas muy simples y por lo tanto simplifican lo que sabemos sobre la categoría o la etiqueta. La segunda es que son muy fáciles de adquirir y muy difíciles de cambiar: una vez adquiridos no nos tomamos el tiempo ni el esfuerzo suficiente para modificarlos. (Grupo Inter, 2006, p. 213)

Así es que, como hemos visto en el apartado anterior, las generalizaciones de cualquier índole son mecanismos que nos ayudan a organizar, a clasificar, a categorizar la información; por ese motivo simplifican la realidad. Estas simplificaciones, aplicadas al ser humano, son muy cómodas de usar, porque son ideas muy sencillas que nos permiten categorizar a los grupos sociales sin demasiado esfuerzo. Además, nos vienen ya dadas en nuestra cultura o grupo de referencia, por lo que nos parecen algo estable y verdadero, es decir, forman parte de la manera en la que nuestra cultura ve a los demás grupos sociales. Esto hace que se adquieran de una manera muy sencilla, natural, y en muchas ocasiones casi sin darnos cuenta. Muy distinto es deshacerse de ellos; como son ideas sencillas, cómodas y generalmente aceptadas, es muy complicado eliminarlas de nuestra mente. Por eso, como ciudadanos del mundo en

general y como personas dedicadas a la labor docente en particular, debemos esforzarnos no solo en no adquirir nuevos estereotipos y prejuicios, sino también en eliminar los que ya tenemos. Esta labor requiere de todo nuestro cuidado, porque la sociedad (medios de comunicación, cine, música, familia, amigos, conocidos...) se encarga de propagarlos en numerosas ocasiones.

6.1.3. Cómo afrontar los estereotipos y los prejuicios

Los estereotipos y los prejuicios hacen que nos distanciamos de las personas que consideramos diferentes. Sin embargo, la mejor manera de deshacernos de los estereotipos y de los prejuicios es conocer a las personas concretas. Por eso, debemos vencer los obstáculos que representan los estereotipos y los prejuicios y acercarnos a lo que Miguel de Unamuno (1971), en su libro *Del sentimiento trágico de la vida*, llamaba «el hombre de carne y hueso». Cuando somos presa de los prejuicios vemos al otro como alguien muy diferente a nosotros, tenemos la cabeza llena de ideas negativas del grupo al que pertenece esa persona, las cuales nos hacen pensar que no tenemos nada o muy poco en común. Pero si somos capaces de vencer esa resistencia inicial y podemos mantener una conversación con ese otro, lo normal es que descubramos que no es tan diferente a nosotros sino que es un semejante. Descubriremos a un ser humano con el que podemos compartir muchas ideas, en unas estaremos de acuerdo y en otras no, pero siempre aprenderemos, recíprocamente, de ese encuentro. ¡Cuántas veces descubrimos, con cierto asombro, que tenemos más similitudes con una persona que *a priori* parecía muy diferente a nosotros que con algunos de nuestros seres más cercanos!

Un método apropiado para que el alumnado no se deje influenciar por estereotipos y prejuicios es el aprendizaje cooperativo o cualquier otro método que fomente la interdependencia positiva. El objetivo de la interdependencia positiva es que el alumnado tenga siempre presente que los esfuerzos de cada miembro no benefician solamente a ese individuo sino también a los demás (Jonson, Jonson y Holubec, 1999). Con la interdependencia positiva debemos luchar contra los estereo-

tipos y los prejuicios, fomentando la empatía. Encontramos algunas recomendaciones interesantes a este respecto en Garrido y Azpilicueta (2011, p. 18):

1. Conocer las culturas. Todas tienen elementos extraños detrás de los cuales existen razones lógicas; por ejemplo, la adaptación al lugar en el que se vive.
2. Intentar ser siempre racional, no guiarse siempre solo por las emociones. Ser honrado personal e intelectualmente.
3. Ser empático, ponerse en el lugar del otro. Intentar saber y comprender cómo viven los demás. Ayudar a la gente.
4. Pensar que todos los seres humanos, por el hecho de serlo, nos merecemos respeto y dignidad.
5. Ser autónomo, emplear tu propio criterio. No dejarse arrastrar siempre por un grupo. Nunca ir contra la propia conciencia.
6. Guiarse por los derechos humanos y la democracia. No son creaciones perfectas, pero son una de las grandes obras intelectuales de la humanidad y han supuesto un evidente progreso.
7. Seguir modelos de gente que lucha por un mundo más justo y que combate contra la discriminación.
8. Usar el sentido del humor. Reírse de las falsedades y exageraciones de los prejuicios.
9. No dejarse guiar por estereotipos y prejuicios aunque ya los hayamos adquirido. Los estereotipos son imágenes falsas y simplificadas.
10. Todos somos diferentes y tenemos derecho a ser diferentes.

Un rasgo importante de los estereotipos y de los prejuicios es que limitan nuestra percepción del otro, es decir, hacen que solamente nos fijemos en aquellos rasgos que confirman nuestros propios estereotipos y prejuicios hacia los demás. Por ejemplo, si tenemos el estereotipo de que los vascos son muy brutos, cuando vayamos a Euskadi estaremos pendientes de ver ese rasgo y solamente nos fijaremos en las personas que nos parece que se comportan de esa manera. Así pues, reforzamos nuestra percepción, no porque los vascos sean brutos, sino porque nos cegamos con el estereotipo y solamente vemos aquello que espera-

mos ver. Si creyéramos firmemente que las vacas asturianas vuelan, seguro que nos parecería ver vacas volando por los montes asturianos. En efecto, el ser humano percibe con mucha más facilidad aquellas ideas que tiene fijadas que aquellas otras, que por novedosas, interfieren en la visión del mundo que ya tiene adquirida. Siempre es más complicado hacer el esfuerzo de modificar lo que ya pensamos que dejarlo como está, aunque sea a costa de vivir en el error.

Pero los estereotipos y los prejuicios también influyen a la persona a la que se refieren, haciendo que se comporte como los demás esperan de ella, es decir, siguiendo los estereotipos y prejuicios que los demás creen observar en esa persona. En este sentido, estereotipos y prejuicios actúan como profecías autocumplidas en dos direcciones: hacia la persona que los tiene, porque solamente ve lo que quiere ver, y hacia la persona a la que se refieren los prejuicios, porque termina comportándose como esperan los demás. Por eso, es importante tener en cuenta que tanto los estereotipos como los prejuicios actúan como profecías autocumplidas (efecto pigmalión), es decir, que la creencia que una persona tiene sobre otra puede influir en el comportamiento de esa otra persona. En el siguiente apartado trataremos sobre este mecanismo inconsciente, tan importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.2. Las profecías autocumplidas, el efecto pigmalión

El efecto pigmalión es un potente mecanismo psicológico que puede motivar o desmotivar a una persona dependiendo de cómo se emplee. De ahí su estrecha relación con la autoestima y con el éxito o el fracaso escolar asociado a ella. En esta parte veremos en qué consiste este efecto, quiénes y cómo lo descubrieron en relación con el rendimiento académico y sus posibles efectos en la autoestima del alumnado.

6.2.1. El experimento de Rosenthal y Jacobson

Ovidio (2005), en *Las metamorfosis*, cuenta la historia de cómo Pigmalión, rey de Chipre, cansado de buscar a su esposa ideal, decidió

cesar la búsqueda y dedicarse a crear estatuas de mujeres de su agrado. Galatea, una de sus estatuas, le pareció tan bella que se enamoró perdidamente de su propia creación. Afrodita, conmovida por el amor que sentía Pigmalión por Galatea, decidió dar vida a la estatua para que fuera realmente la esposa que tanto había buscado.

Este mito ha sido motivo de multitud de esculturas, cuadros y relatos, pero lo que nos interesa de él es su vertiente psicológica. En particular, nos interesan las investigaciones realizadas por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson en 1964 (Rosenthal y Jacobson, 1968). En ellas se indaga en lo que Robert K. Merton llamó en 1948 «profecía autocumplida», es decir, la relación que se establece entre lo que se espera de una persona y el comportamiento de esa persona. Merton pensaba que «si los hombres definen las circunstancias como reales, estas son reales en sus consecuencias» (Sánchez y López, 2005, p. 18). Rosenthal y Jacobson también pensaban que existía una relación muy fuerte entre lo que se espera de las personas y los actos que realizan, por lo que llevaron a cabo un experimento para comprobar si realmente era así.

El experimento realizado por Rosenthal y Jacobson demostró que la profecía autocumplida existe realmente. Expondremos el experimento siguiendo el artículo de Vicente (2013). Rosenthal en 1963, profesor de psicología en la Universidad de Harvard, escribió un artículo sobre la manera en que influyen las expectativas que tienen los investigadores sobre los sujetos de estudio, lo que se conoce como efecto pigmalión. Leonor F. Jacobson dirigía un colegio en San Francisco; cuando leyó el artículo contactó con Rosenthal para consultarle si el planteamiento expuesto en su artículo se podría aplicar a las expectativas del profesorado sobre el alumnado. De esta manera comenzaron una relación epistolar de la cual surgió el famoso experimento, el cual se realizó en el colegio que dirigía Jacobson. El experimento constó de las siguientes fases:

- Planteamiento:
 - A los alumnos se les practicó un test de inteligencia.
 - Fue seleccionado al azar el 20% del alumnado.
 - El profesorado recibió esa lista del 20% con la creencia de que esos alumnos eran los que mejores resultados habían obtenido en el test de inteligencia.

- Al profesorado se le prohibió comunicar al alumnado los resultados del test, por tanto, los alumnos no sabían si pertenecían o a ese 20% de alumnos con mejores puntuaciones.
- Resultados:
 - El test fue repetido al año siguiente.
 - Todo el alumnado mejoró, pero los que aparecían en la lista del 20% mejoraron por encima de la media.
 - Conforme disminuía la edad de los alumnos y el curso en el que se encontraban, mayor era la mejoría manifestada por el alumnado que aparecía en la lista del 20%.
- Conclusiones:
 - Las expectativas del profesorado influyen en los resultados, acciones y evolución del alumnado.
 - Tal influencia aumenta conforme disminuye la edad del alumnado.
 - Por consiguiente, el alumnado se hace más inteligente y mejor preparado si el profesorado espera que eso suceda.
- Motivos: mediante los resultados arrojados por el experimento, junto con el seguimiento realizado, los investigadores llegaron a cuatro motivos principales para dar explicación a lo sucedido.
 1. Factor clima. El profesorado es más amable en la comunicación (tanto verbal como no verbal) con el alumnado que piensa que puede mejorar; por lo tanto, generan a su alrededor un entorno más confortable.
 2. Factor input. El profesorado enseña más contenidos al alumnado que considera mejor, porque cree que puede aprenderlos con facilidad.
 3. Oportunidad de respuesta. El profesorado da más oportunidades de respuesta al alumnado que piensa que puede contestar mejor.
 4. *Feedback*. El profesorado refuerza positivamente, más a menudo y con mayor énfasis, al alumnado del que más espera.

Así pues, quedó demostrado experimentalmente que lo que se espera de un alumno, sumado a las indicaciones que el profesor le da, puede repercutir considerablemente en las acciones y la autoestima del alumno en cuestión (Vicente, 2013).

6.2.2. El efecto pigmalión y el efecto golem en el aula

En el apartado anterior hemos hablado del efecto pigmalión positivo, es decir, de cómo las expectativas positivas del profesorado hacia el alumnado pueden hacer que estos mejoren. Pero también existe una parte oscura en el efecto pigmalión, la cual recibe el nombre de efecto pigmalión negativo o efecto golem. El nombre de golem viene de la mitología judía. Los golem eran seres hechos de barro, muy altos y torpes, como a medias de hacer o incompletos, y carecían de habla. Eran creados por personas piadosas, capaces de dotarlos de vida pero no de alma, puesto que según el Talmud solamente Dios es capaz obrar ese prodigio (Samperio, 2005).

Este efecto fue demostrado de una manera parecida al efecto pigmalión positivo en 1977 por Babad Elisha, profesor de la Hebrew University of Jerusalem, el cual publica el artículo «Pygmalion in reverse» en el *Journal of Special Education*. El profesor Elisha llegó a la conclusión de que si los datos que se suministran al profesorado dicen que los alumnos seleccionados para el experimento son los que han obtenido resultados más bajos en el test, al año es precisamente ese grupo el que arroja resultados peores (Vicente, 2013).

Por consiguiente, tan importante es crearse sobre el alumnado expectativas positivas como no crear expectativas negativas. Así pues, el efecto pigmalión en el aula, ya sea en su vertiente positiva o en la negativa, consiste en que el profesorado transmite al alumnado sus expectativas y el alumnado, por su parte, tiende a realizar lo que de él se espera. La fuerza del efecto pigmalión reside en que es un mecanismo inconsciente; el profesor, aunque crea estar siendo imparcial, trata de manera diferenciada a sus alumnos. Los alumnos tampoco son conscientes de que están siendo tratados de una manera diferente respecto de algunos de sus compañeros. Así pues, si se conoce este efecto y cómo manejarlo, conseguiremos dos aspectos de suma importancia en la educación

del alumnado: por una parte, no caer en el efecto golem y, por otra, ayudar a los estudiantes a conseguir una mayor autoestima. Para ello veremos algunos consejos que pueden ayudarnos en esta tarea.

Es aconsejable transmitir al alumnado que el profesor comparte la misma ilusión que ellos por el aprendizaje, es decir, suponer que los alumnos quieren aprender y, por tanto, tratarlos como alumnos motivados. Para esta labor, es importante conocer algún método, como el aprendizaje cooperativo, que fomente la interdependencia positiva, la exigibilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo y la reflexión del grupo (Peña, 2010). También es importante pensar que la capacidad de un alumno no es algo fijo, sino que puede variar; por consiguiente, no se debe categorizar a un alumno como torpe, ya que este alumno, con la adecuada labor del profesorado, puede cambiar (Sánchez y López, 2005, pp. 28-29).

Inmaculada Baños (2010, pp. 8-9) recopila algunas normas de psicopedagogos reconocidos internacionalmente, como Purkey y Coopersmith, para generar en el aula un ambiente apropiado:

- a. Reto: proponer metas altas pero alcanzables, para que el alumnado pueda descubrir su capacidad de rendimiento.
- b. Libertad de equivocarse: para que el alumno aprenda a tomar decisiones propias, sin temer a equivocarse, a ser rechazado o humillado, y que se sienta libre de amenazas y chantajes.
- c. Respeto pleno a la persona del alumno: si al alumno se le trata con verdadero respeto, su autorrespeto aumentará y aprenderá a respetar a los demás.
- d. Cordialidad: se ha comprobado que existe una correlación positiva entre la cordialidad del educador en el aula y la autoestima del alumno.
- e. Disciplina: se ha demostrado que los jóvenes educados en un entorno excesivamente permisivo suelen tener menos autoestima que los formados en un entorno razonablemente estructurado, firme, exigente y, a la vez, cordial. Esto es, una disciplina que brote del interés cordial del educador por el alumno.
- f. Éxito: es decir, un estilo educativo más orientado a fomentar y facilitar el éxito que a subrayar y corregir el fracaso, ya que, ge-

neralmente, nos percatamos más de nuestros recursos a través del éxito que del fracaso. El elogio adecuado es más conducente al rendimiento escolar satisfactorio que la crítica y la corrección punitiva.

Todas las personas, de una u otra manera, hemos sido en algún momento ejemplo de otras personas. A veces habremos podido influir positivamente y otras veces no habremos sabido estar a la altura de las circunstancias. Como dice Pérez (2010), en tanto que profesores, independientemente de las expectativas que podamos ir formándonos sobre cada uno de nuestros alumnos, procuremos, por todos los medios, no etiquetarlos *a priori*. Debemos hacer *tabula rasa* con cada nuevo alumno para no caer en estereotipos y prejuicios, los cuales, como hemos visto, actúan como profecías autocumplidas. Es de la máxima importancia que nos comportemos como pigmaliones positivos con nuestro alumnado, ya que de ello depende, en buena medida, la autoestima que lleguen a tener y, por consiguiente, su futuro.

6.2.3. El efecto pigmalión y la autoestima

Para entender a qué se refiere el concepto de autoestima lo primero que tenemos que definir es el autoconcepto. El autoconcepto es aquella información que una persona tiene acerca de sí misma. Esa persona puede valorar esta información de múltiples maneras, obteniendo un resultado que puede estimar como positivo o negativo en diferentes grados; a ese resultado subjetivo es a lo que llamamos autoestima. Así pues, el sujeto puede sentirse a gusto o a disgusto consigo mismo en función de su autoestima. Una persona con una autoestima positiva o alta estará satisfecha consigo misma y se aceptará a sí misma y a los demás. Un sujeto con autoestima negativa o baja no se aceptará a sí mismo, experimentando problemas emocionales (Díez, 2005).

Los problemas emocionales derivados de una baja autoestima son consecuencia de los comportamientos que el individuo realiza para intentar aumentarla. Son muchos los comportamientos que un sujeto puede realizar para intentar reforzar su autoestima, pero los más habi-

tuales son, por un lado, las conductas egoístas, orgullosas, con constantes objeciones hacia los demás..., y, por otro lado, los sentimientos de vergüenza, los constantes intentos de agradar a todos, de caer bien, de sentirse aceptado... También puede darse una mezcla de ambas conductas dependiendo del contexto en el que el sujeto se desenvuelva.

Para entender la profunda relación entre el efecto pigmalión y la autoestima, seguiremos el artículo de María Alicia Arias Rodríguez y Jesús Miguel Muñoz Cantero (Arias y Muñoz, 1999):

Los factores que favorecen al desarrollo de la autoestima están muy relacionados con el «efecto Pygmalión». Dicho efecto es un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que se relaciona. (p. 549)

Fijémonos en la siguiente cadena causal:

ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS ➡ EFECTO PIGMALIÓN ➡ AUTOESTIMA

En efecto, los estereotipos y los prejuicios generan un efecto pigmalión, el cual afecta a la autoestima de la persona sobre la que recaen dichos estereotipos y prejuicios. Así pues, las expectativas positivas (efecto pigmalión positivo) del profesor, las cuales han de ser lo más realistas posibles, aumentarán la autoestima del alumno y, las negativas (efecto golem) la disminuirán. «Tanto es así que los educadores más eficaces se suelen distinguir por su actitud de “pygmaliones positivos”, y los menos eficaces por lo contrario» (Arias y Muñoz, 1999, p. 549).

Actuar como un «pigmalión positivo» no quiere decir que halaguemos al alumnado con expectativas falsas, de tal manera que el alumno termine creyendo que es todopoderoso. Tampoco consiste en asignarle metas demasiado altas o inasequibles, puesto que al no poder alcanzar tales expectativas se producirá el efecto contrario al que buscamos. Efectivamente, si el alumno es objeto de continuas frustraciones, debido a que nuestras expectativas son poco o nada realistas, disminuirá su autoestima. Por tanto, un buen profesor no debe imponer metas al

alumnado, sino acompañar a este en la búsqueda y consecución de los intereses latentes en cada uno de ellos, alentando o corrigiendo, según proceda en la consecución de dichos objetivos. Lo correcto para aumentar la autoestima del alumnado es mantener una actitud cordial y respetuosa, en la que cada alumno se sienta apreciado, tanto por el profesor como por el resto de sus compañeros. Una actitud en la que el alumnado se dé cuenta de que el profesor siente interés por cada alumno en particular y por todos en general, y que permita al alumno explorar sus propias posibilidades e intereses. «Y todo ello con paciencia y benevolencia, con rigor y disciplina, dando libertad, alentando y animando, confirmando y apoyando... y, cuando parezca oportuno y provechoso, corrigiendo y sancionando» (Arias y Muñoz, 1999, p. 550).

A la hora de intentar aumentar la autoestima del alumnado debemos saber que se puede lograr, pero que se trata de un proceso que se va consiguiendo poco a poco, siendo en algunos casos una tarea muy lenta, la cual requerirá por nuestra parte altas dosis de paciencia.

También hay que tener siempre presente que las expectativas del profesor, relacionadas en muchos casos con los prejuicios y los estereotipos que todos albergamos en mayor o menor medida, son en gran parte inconscientes. Por tanto, es imposible dejar de transmitir nuestras propias expectativas al alumnado, pues tarde o temprano se van a filtrar a través de gestos, tonos de voz, expresiones de uso común, etc. Por consiguiente, es sumamente importante hacernos conscientes de la existencia de estos mecanismos inconscientes para que así podamos controlarlos, si no totalmente al menos todo lo que podamos.

Por último, debemos tener en cuenta que el grado de positividad o negatividad que el efecto pigmalión ejerce sobre el alumnado tiene mucho que ver con cómo se siente el profesor. Como vimos anteriormente, las expectativas del profesor se transmiten, en gran medida, de manera inconsciente. Por tanto, si un profesor tiene baja su autoestima es sumamente probable que influya negativamente sobre su alumnado y, de manera recíproca, si su autoestima es alta influirá positivamente. Por consiguiente, si como decimos el profesor que tiene su autoestima alta suele aumentar la autoestima de su alumnado, es del todo recomendable que el profesor intente aumentar su autoestima. Además, la autoestima que cada uno de nosotros sentimos no puede separarse

radicalmente en los ámbitos personal y profesional; por tal motivo, lo mejor es que el profesor llegue a tener alta su autoestima tanto dentro como fuera del aula. «Los estudiosos de este tema están de acuerdo en que los educadores que poseen actitudes afirmativas hacia sí mismos, es decir, que se aceptan, se respetan, se aprecian, están mucho mejor preparados para infundir autoconceptos positivos en sus alumnos» (Arias y Muñoz, 1999, p. 550).

6.3. Otros factores influyentes en el fracaso escolar

En los apartados anteriores hemos visto cómo el rechazo generado por los estereotipos y los prejuicios puede afectar de manera muy negativa la convivencia y la autoestima del alumnado en la escuela. Los estereotipos y prejuicios, actuando como profecías autocumplidas, se enmarcarían dentro de un tipo de factores que podemos denominar socioculturales. No obstante, existen otros factores que pueden afectar muy negativamente al adecuado desarrollo del alumnado. En este apartado vamos a ver otros factores que pueden influir en el fracaso escolar, por lo que conocerlos es importante para poder prevenirlos o, si esto no fuera posible, para poner los medios necesarios para atajarlos.

Además de los estereotipos y los prejuicios, los cuales pueden actuar como factores precipitantes del fracaso escolar, existen multitud de causas que de manera directa o indirecta predisponen, perpetúan o agravan la situación (Costa, 2001, 2003, en Sagastizabal, 2009, p. 52). Como decimos, son muchos los factores que pueden influir a la hora de que un alumno no pueda continuar satisfactoriamente con sus estudios; por eso, para seguir un orden adecuado en la elaboración de este apartado, nos hemos basado principalmente en las investigaciones realizadas por Fernández, Mena y Rivière (2010). De las entrevistas realizadas por estos autores a alumnos, directores y orientadores se concluye que existen cuatro grandes bloques de factores que pueden influir en el fracaso escolar del alumnado. Por supuesto, los factores expuestos en estos cuatro bloques, tomados individualmente, no tienen por qué conducir necesariamente al fracaso escolar, pero sí que pueden influir en mayor o menor medida, siendo más probable que suceda

cuando se produce una combinación de ellos. Estos cuatro apartados son factores socioculturales, factores familiares, factores institucionales y factores individuales, los cuales se exponen a continuación.

6.3.1. Factores socioculturales

De entre los factores socioculturales se distinguen los siguientes:

1. Pérdida de interés por los estudios: un alumno puede perder el interés por los estudios que está cursando por múltiples causas; por eso, una de las labores fundamentales del profesorado es lograr interesar al alumno ofreciéndole contenidos significativos.
2. Satisfacción inmediata: la satisfacción inmediata de los deseos impide establecer una adecuada economía de estos; es decir, el alumno no contempla la satisfacción que a medio y largo plazo proporciona el esfuerzo.
3. Lugar en que se ubica el centro: zonas marginales de la ciudad, zonas rurales deprimidas, comunidades cerradas...
4. Pertenecer a un grupo étnico minoritario: como el pueblo gitano o el pueblo merchero; por supuesto, no es determinante, pero la pertenencia a un grupo étnico minoritario puede dificultar el interés por los estudios que ofrece el centro escolar.
5. Ser inmigrante: como en el caso anterior, ser inmigrante no es una causa directa de fracaso escolar, pero puede conducir a él si a esta condición se une una escolarización deficiente y/o un desconocimiento del idioma autóctono, como sucede en muchos casos.

6.3.2. Factores familiares

1. Clase social a la que pertenecen los padres. Se incluyen en este factor la situación laboral, en el caso de que estén en activo, la profesión que desempeñan y el nivel de estudios alcanzado.
2. Expectativas de los padres sobre las actividades de sus hijos en el seno de la familia.

- Actuales: qué tareas tienen que desempeñar en el ámbito familiar (labores domésticas, cuidado de los hermanos, aporte de dinero...).
 - Futuras: qué esperan de sus hijos cuando estos sean mayores.
3. Expectativas familiares negativas sobre la utilidad de la escolarización. No entender el estar en posesión de un título como algo positivo. Contemplar el ir a la escuela como una imposición y, por tanto, no dar importancia al absentismo y/o al abandono escolar.
 4. Familias desestructuradas o con problemas convivenciales. Si dentro de la familia se desatiende a los hijos, difícilmente podrán llegar a tener éxito en la escuela.
 5. Ruptura de la familia tradicional. El divorcio de los cónyuges, las familias reconstituidas y las familias monoparentales no tienen por qué conducir al fracaso escolar de los hijos, pero constituye un factor a tener en cuenta. Sea como fuere el modelo de familia, si existe una escasa convivencia de los hijos con el padre, con la madre o con ambos, se producirá una desatención de los hijos, si no necesariamente en el plano económico, sí en el terreno afectivo.
 6. Escasa o nula relación de las familias con la escuela. Ausencia de interés por lo que sucede en el centro educativo, lo que conlleva una falta de implicación con las actividades dirigidas a los padres y madres (actividades con otras familias, reuniones grupales e individuales con los tutores, falta de respuesta a las comunicaciones escritas, etc.).

6.3.3. Factores institucionales

1. Currículum rígido y poco flexible. Este tipo de currículum es favorable a la proliferación del currículum oculto, el cual, como vimos, tiene entre sus características principales el que el alumnado no pueda discutir, y a veces ni siquiera comprender, los criterios por los que son evaluados (Díaz-Aguado 2006). En este

- tipo de currículum no se ofrecen alternativas a los alumnos que, por la razón que sea, no lo comprenden o no lo comparten.
2. Bajo nivel educativo, por el tipo de centro o debido a la promoción automática. Debido a múltiples causas, no todos los centros educativos funcionan como deberían, esto hace que descienda el nivel educativo del límite que sería deseable. Por otro lado, la medida de que el alumno no repita curso puede afectar al nivel educativo general si provoca la reducción de los contenidos que hay que impartir para adecuarlos al alumnado con mayores dificultades (Aula de Innovación Educativa, 2000).
 3. Falta de medios. Cuando en un centro educativo faltan recursos materiales y/o humanos, difícilmente se podrá hacer frente a los problemas que surjan. Por ejemplo, si faltan trabajadores sociales no se podrán tratar adecuadamente los problemas socioculturales.
 4. El paso del alumnado de una etapa a otra. El cambio de etapa suele suponer cambios en la relación del profesorado con el alumnado, los cuales pueden producir una menor atención personalizada y, por consiguiente, la disminución en el control sobre este.
 5. El profesorado. Si entre el profesorado no se da una formación pedagógica adecuada o se producen prácticas docentes arraigadas en la cultura escolar sin intención de renovarlas. Esta situación puede acarrear una escasa implicación subjetiva y compromiso interno de los docentes respecto de los problemas encontrados en el centro educativo (Costa, 2001, 2003, en Sagastizabal, 2009, p. 52).
 6. Otras instituciones. Por diferentes motivos, a veces sucede que las organizaciones con competencias en educación no se implican lo que debieran, o son incapaces de dar una respuesta adecuada a las cuestiones que los centros educativos les plantean.
 7. La imagen que un determinado centro educativo da ante la sociedad. La fama, buena o mala, que tiene un centro hace que atraiga a un determinado perfil de alumnado. Esto no es positivo, ya que la concentración de alumnos de similares características no favorece una diversidad ajustada a la realidad social, pudiendo generar problemas de índole sociocultural.

6.3.4. Factores individuales

1. Capacidad para aprender. No todas las personas poseen las mismas capacidades, estas pueden ser innatas o adquiridas y deberse a múltiples factores.
2. Motivación por los estudios. Hay personas a las que la lectura y el estudio les supone un gran esfuerzo, lo cual puede conducir a una falta de interés por los contenidos ofrecidos en la escuela.
3. Diferente ritmo de aprendizaje entre un alumno y su grupo. La diferencia de interés de un alumno por las distintas materias, o por todas en general, supone un factor de diversidad a tener en cuenta, ya que puede ejercer una fuerte desmotivación en las áreas en las que el alumno refleja un retraso respecto de sus compañeros de clase.

6.3.5 El fracaso escolar y el sistema educativo

Cada caso de fracaso escolar implica un fracaso del sistema educativo. Aunque el entorno familiar del alumno es sumamente importante, el profesorado, en ningún caso, puede interpretar el fracaso escolar como causa exclusiva del alumno o de su situación personal. Como hemos visto, son muchas las causas que pueden conducir al fracaso escolar, pero son los sectores más empobrecidos, tanto en lo cultural como en lo económico, los que presentan las tasas más elevadas de fracaso. Sean cuales fueren los factores que presente un alumno, siempre hay que procurar evitar que fracase en la escuela. En efecto, cualquier alumno puede mejorar su situación académica si el profesorado es capaz de ofrecer una relación y unos métodos docentes que estén en consonancia con sus necesidades emocionales y cognoscitivas (Asensio, 1994). Como dice este autor:

Bien es verdad que, en ocasiones, ni siquiera la adecuada acción pedagógica parece vencer las inercias ambientales y/o hereditarias que condicionan la inteligencia de los individuos y su motivación por el estudio. Pero incluso en estos casos, saber que estamos haciendo aquello que corresponde en

función de nuestros conocimientos actuales es la mejor forma de ayudar al desarrollo de las personas en función de sus posibilidades. Y también es la mejor manera de garantizarnos que el fracaso escolar no sea en gran medida el fracaso de quienes intervienen en la educación. (Asensio, 1994, p. 96)

Es decir, si un alumno no alcanza los objetivos establecidos por el sistema educativo, que al menos no sea ni por culpa de la institución, ni porque desde ella no se haya hecho todo lo posible para impedir que eso ocurra.

Desde nuestro punto de vista, una de principales medidas de prevención frente al fracaso escolar es ofrecer una adecuada atención a la diversidad. Una diversidad entendida en sentido amplio, ya que cada uno de nosotros somos diferentes. Una adecuada atención a la diversidad en la que se tenga siempre presente que todos los alumnos, sea cual sea su situación, pueden aprender. El aprendizaje, así como la enseñanza, son actividades que no se dan por realizadas por el mero hecho de asistir a clase. Para que la asistencia a una escuela sea efectiva es necesario tener un modelo de educación que permita la igualdad de oportunidades para todas y cada una de las personas que componen su alumnado. Las dificultades que presente un alumno, por muy penosas que resulten, en ningún caso pueden hacer perder la esperanza, ni al profesorado ni al centro educativo, en que esa persona logre adquirir nuevos conocimientos (O'Brien y Guiney, 2003). Incluso si nos encontramos con un alumno que pareciera que no es capaz de evitar el fracaso escolar, todos los agentes implicados en el proceso educativo deberán actuar como si ese no fuera el caso. Es decir, nunca, bajo ninguna circunstancia, se debe dar a un alumno por perdido.

Por consiguiente, para poder hacer frente a los factores que intervienen en el fracaso escolar es necesario entender la escuela como un lugar de enseñanza y aprendizaje compartido. Un sitio en el que el alumnado tenga las oportunidades y los apoyos necesarios para explorar, orientar y desarrollar sus capacidades e inquietudes. Un modelo de educación que se fundamenta en estos planteamientos es la «escuela inclusiva» (González, 2002).

Bibliografía

Capítulo 1

- Albert, M. J. y García M. (2011). *La educación en derechos humanos a través del ciberespacio*. Madrid: Ramón Areces.
- Barañano, A., García, J. L., Cátedra, M. y Devillard, J.M. (coords.). (2007). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2). Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4_htm.htm.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Castán, J. (1992). *Los derechos del hombre*. (4ª ed.). Madrid: Reus.
- Coleman, J. S. et al. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office [Reimpresión posterior en Nueva York: Arno Press, 1979, 2 vols.].
- Constitución Española (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).
- De Elejabeitia, C. y Méndez, M. D. (s.f.). Igualdad de oportunidades y conocimiento pleno. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/index.html>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), pp. 177-189.
- García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- González, A. (2003). *Crítica de la singularidad cultural*. Barcelona, México D.F.: Anthropos, UAM.

- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, LV (64), 3-25.
- Kant, I. (1973). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. (4ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2008). *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Jordán, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Jové, G. (1996). *La diversitat cultural a l'escola. La investigació per a la millora profesional*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lamas, A. M. (2006). Justicia pedagógica y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 51-66. Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0606220051A/15802>
- Malgesini, G. y Jiménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marí, R. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Marín, M. L. (2007). La dignidad humana, los Derechos Humanos y los Derechos Constitucionales. *Revista de Bioética y Derecho*, I(9), 1-8. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de <http://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/7833/9734>.
- Marina, J. A. y De la Válgoma, M. (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.
- Muntaner, Joan J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), pp. 1-19.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: United Nations. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22ª edición). Recuperado el 24 de septiembre de 2015 de <http://buscon.rae.es/draeI>.
- Rodríguez Muñoz, V. (2001). Análisis y valoración de las medidas de atención a la diversidad. Jornadas sobre experiencias innovadoras en atención a la diversidad. Madrid: Universidad de Comillas.
- Rojas, M. T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales.

- Revista Praxis*, 4, 6-18. Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm.
- Sagastizabal, M^a. A. (coord.) (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Madrid: Editorial CEP – Noveduc.
- Saldaña, J. (2006). La dignidad de la persona. Fundamento del derecho a no ser discriminado injustamente. En C. De la Torre (Coord.), *Derecho a la no discriminación* (pp. 57-80). México: UNAM-Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación-Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Todorov, T. (2013). *Nosotros y los otros*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Capítulo 2

- Bernardi, F. y Requena, M. (2003). La caída de la fecundidad y el déficit de natalidad en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3, 29-49.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2015). *Barómetro de julio de 2015*.
- García González, J. M. (2015). *La transformación de la longevidad en España de 1910 a 2009*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Garrido, L. (1993). *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gómez-Redondo, R., Génova, R. y Robles, E. (2007). Envejecimiento, longevidad y salud. Bases demográficas en España. En Ballesteros, S. (dir.), *Envejecimiento Saludable: Aspectos, Biológicos, Psicológicos y Sociales* (41-76). Madrid: Universitas-UNED.
- González, M. J. y Jurado Guerrero, T. (2009). ¿Cuándo se implican los hombres en las tareas domésticas? Un análisis de la Encuesta de Empleo del Tiempo. *Panorama Social*, 10, 65-81.
- Hakim, C. (2003). *Models of the family in modern societies. Ideals and realities*. Aldershot: Ashgate.
- INE (s.f.). *Movimiento natural de la población*.
- INE (s.f.). *Estadística de migraciones*.
- INE (2012). *Encuesta Nacional de Salud 2011-2012*.

- Jurado Guerrero, T. (2005). Las nuevas familias españolas. En González, J. J. y Requena, M. (Eds), *Tres décadas de cambio social en España* (59-88). Madrid: Alianza.
- Lesthaeghe, R. y Moors, G. (2000). Recent trends in fertility and household formation in the industrialized world. *Review of Population and Social Policy*, 9(1), 121-170.
- MacInnes, J. y Pérez Díaz, J. (2008). La tercera revolución de la modernidad: la reproductiva. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 122, 89-118.
- MacInnes, J. y Pérez Díaz, J. (2009). The reproductive revolution. *The Sociological Review*, 57(2), 262-284.
- Martin, D. (1978). *A General Theory of Secularization*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pérez Díaz, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*. Madrid: Alianza.
- Redondo, R. G. (1992). *La mortalidad infantil española en el siglo xx*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Requena, M. (2005). Religión y sociedad: la secularización de la sociedad española. En González, J. J. y Requena, M. (Eds.), *Tres décadas de cambio social en España* (315-339). Madrid: Alianza.
- Requena, M. y Reher, D. S. (2014). *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza.
- Roussel, L. (1989). *La famille incertaine: essai*. París: Odile Jacob.
- Subirats, M. (1993). El trabajo doméstico, nueva frontera para la igualdad. En Garrido, L. y Gil Calvo, E. (Eds.). *Estrategias familiares* (299-315). Madrid: Alianza.
- Van de Kaa, D. J. (1987). Europe's second demographic transition. *Population Bulletin*, 42, 1-59.
- Wallis, R. y Bruce, S. (1992). Secularization: The Orthodox Model. En Bruce, S. (Ed.), *Religion and Modernization. Sociologists and Historians Debate the Secularization* (8-30). Oxford: Clarendon.

Capítulo 3

- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París: Maspero.

- Belsky, J., Lerner, R. M. y Spanier, G. B. (1984). *The Child in the Family*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. París: Droz. Genève.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.
- Comte, A. (2007). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1844).
- Durkheim, É. (1922). *Sociologie de l'Education*. París: Quadriage, Puf.
- Edmonds, R. R. (1973). Advocating inequity: A critique of the civil rights attorney in class action desegregation suits. *The Black Law Journal*, 3, 176.
- Jencks, C. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America.
- Jencks, C. (1973). Inequality in retrospect. *Harvard Educational Review*, 43(1), 138-164.
- Levin, H. M. (1972). *The costs to the nation of inadequate education* (Vol. 2). US Government Printing Office.
- Martín Criado, E. (2009). Habitus. En Reyes, R. (Dir.), *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. Madrid-México: Plaza y Valdés. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>.
- Marx, K. y Engels, F. (2004). *El manifiesto comunista*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1847).
- Rymer, R. (1994). *Genie*. Nueva York: Harper Perennial.
- Sen, A. (2000). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1921-1922).

Capítulo 4

Acuerdo de 2-11-2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. (BOJA 21-11-2005).

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2014). Estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/estudio_evaluacion_i_plan_igualdad.pdf.
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zutti6n, B. (2010). Nuevas ret6ricas para viejas pr6cticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensi6n y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.
- Cabrera, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Revista Digital Innovaci6n y Experiencias Educativas*, 41, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf
- Comunidad de Madrid. (s.f.). Guía para conseguir una prevenci6n de riesgos laborales inclusiva en las organizaciones. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/BlobServer?blobkey=id&blobwhere=1310853507259&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2-CONCEPTO+DE+DISCAPACIDAD_2.pdf&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs.
- FEAPS (s.f.). ¿Qué es discapacidad intelectual? Recuperado de <http://www.feaps.org/conocenos/sobre-discapacidad-intelectual-o-del-desarrollo.html>.
- Fundaci6n Secretariado Gitano. (s.f.). Qué hacemos. Recuperado de <https://www.gitanos.org/que-hacemos/servicios/areas/educacion.html.es>.
- Gonzales, N. J., Eugenio, E., Ram6rez, E. F. y Vega, C. S. (2010). Diversidad social. Recuperado de <http://studioanimae.blogspot.com.es/2010/11/la-diversidad-social.html>.
- Junta de Andalucía (2001). *Guía para la atenci6n educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (s.f.). Manual de atenci6n al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/aca52fcb-f247-4c4b-88b6-690486023ca3>.
- Luque, D. J. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 1681-5653. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). Diversidad cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Ceguera y discapacidad visual. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>.
- Sagastizabal, M. A. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Salazar, I. I. (2009). Paz y Ciudadanía en el proceso de formación básica de los jóvenes de secundaria. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/843/Diversidad%20escolar%20y%20cultural.htm>.
- Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB). (s.f.). Género y diversidad biológica. Recuperado de <https://www.cbd.int/iyb/doc/prints/factsheets/iyb-cbd-factsheet-gender-es.pdf>.
- Sierra, O. (s.f.). Diversidad Funcional: tipos y características. Recuperado de <http://atendiendonecesidades.blogspot.com.es/2012/11/distintos-tipos-de-discapacidad-y-sus-caracteristicas.html>.

Capítulo 5

- Barret-Ducrocq, F. (Dir.) (2002). *La intolerancia*. Fórum Internacional sobre la Intolerancia, Unesco, 27 de marzo de 1997, La Sorbonne, 28 de marzo de 1997; prefacio de Elie Wiesel; obra publicada bajo la dirección de Françoise Barret-Ducrocq. Barcelona: Granica.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Paidós.
- Consejo de Europa, OSCE/OIDDH, UNESCO (2012). *Directrices para educadores sobre la manera de combatir la intolerancia y la dis-*

- criminación contra los musulmanes: Afrontar la islamofobia mediante la educación.* Traducido por la UNESCO. Publicado por la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (OIDDH) de la OSCE: Varsovia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.
- Dossier para una Educación Intercultural (2002). Teoría: El concepto de identidad. Artículo extraído del dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (octubre 2002), perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo Annoncer la Colour, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. Traducción para CIPFUHEM: Elsa Velasco.
- González Ares, V. (Dir.) (2009). *Guía para el profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación, intervención y prevención.* España: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Recuperado el 10 de septiembre de 2015 de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/guia_acoso.pdf.
- González Pozuelo, F. (2007). Violencia y acoso en los/as escolares extremeños/as: Vías de solución. *Campo Abierto*, vol. 26 nº 2, pp. 27-46. Recuperado el 22 de septiembre 2015 de <file:///D:/Documents%20and%20Settings/Super/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ViolenciaYAcosoEnLoslasEscolaresExtremenosas-2515958.pdf>.
- Ibarra, E. (2010). *Hablemos de convivencia y tolerancia: guía para la prevención de la violencia, el racismo y el odio.* Movimiento contra la Intolerancia: Madrid.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata (2ª ed.).
- Kant, I. (2007). *La religión dentro de los límites de la mera razón.* Madrid: Alianza.
- Kempe, R. S. y Kempe, C. H. (1979). *Niños maltratados.* Madrid: Morata.
- LAB! (Laboratorio de innovación educativa) (2012). *Aprendizaje cooperativo.* Cooperativa de enseñanza José Ramón Otero. Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <http://www.jrotero.org/files/file/LAB-DGAC.pdf>.

- Locke, J. (2008). *Carta sobre la tolerancia*. Madrid: Tecnos (6ª ed.).
- Manzano, C. (2008) *El bullying una realidad en el aula*. Innovación y experiencias educativas (13), 1-6. Recuperado el 14 de agosto de 2015 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/CAROLINA_MANZANO_1.pdf.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Adeline-Atherton.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-26.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2ª Edición) Madrid: Ediciones Morata.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Informe Cisneros X. Madrid: IEDDI.
- Piñuel, I y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22ª edición). Recuperado el 02/09/2015 de <http://lema.rae.es/drae/>.
- Reyes, J. (1999). *La Escuela Sola no Hará el Milagro. El Papel de la Educación No Formal*. Memoria del I Foro Nacional de Educación Ambiental, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000.
- Santos, M. A. (2002) *Curriculum oculto y aprendizaje en valores*. En INET Temas 21. Málaga.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. (Octava edición). Madrid: Morata.

Capítulo 6

- Allport, G. W. (1968). *La naturaleza del prejuicio*. Tercera edición. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Arias, M. A. y Muñoz, J. M. (1999). Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del área mide de la Universidad de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 547-553.

- Asensio, J. M. (1994). *Hijos con fracaso escolar*. Barcelona: CEAC.
- Aula de Innovación Educativa (2000). Promoción automática y atención a la diversidad *Revista Aula de Innovación Educativa*, 96 [Versión electrónica]. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de <http://www.grao.com/revistas/aula/096-la-lengua-en-las-otras-areas/promocion-automatizada-y-atencion-a-la-diversidad>.
- Baños, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9. Recuperado el 25 de agosto de 2015 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf.
- Costa, L. (2001). Relaciones escuela-familia. Espacios compartidos y espacios negados. *Documento de investigación (circulación interna)*. Rosario: IRICE.
- Costa, L. (2003). Escuela-familia. Controversias de una relación. Estudio acerca de los espacios posibilitadores del lazo social. *Actas de las XI Jornadas de Psicología*. Buenos Aires: UBA.
- Díez, F. (Coord.) (2005). *La autoestima*. Logroño: Gobierno de La Rioja.
- Fernández, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- Garrido, J. L. y Azpilicueta, M. J. (2011). Conocemos los estereotipos y los prejuicios para evitar la discriminación. Unidad Didáctica de Educación para la Ciudadanía. Recuperado el 24 de agosto de 2015 de <http://www.educatolerancia.com/pdf/Conocemos%20los%20prejuicios%20y%20estereotipos%20para%20evitar%20la%20discriminacion.pdf>.
- González, D. (2002). *Las dificultades de aprendizaje en el aula*. Madrid: Edebé.
- Grupo Inter (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- Jonson, D., Jonson, J. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, I. (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México: Porrúa.
- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Ovidio, P., (2005). *Las metamorfosis*. Madrid: Cátedra.

- Peña, J. D. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9.
- Pérez, F. M. (2010). El efecto pygmalión y la formación y orientación laboral. *Innovación y experiencias educativas* (26), 1-9. Recuperado el 25 de agosto de 2015 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/FABIOLA_M_PEREZ_1.pdf.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22ª edición). Recuperado el 2 de octubre de 2015 de <http://lema.rae.es/drae/>.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Sagastizabal, M^a. A. (coord.) (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Madrid: Editorial CEP-Noveduc.
- Samperio, G. (2005). *El club de los independientes*. Mexico: Lectorum.
- Sánchez, M. y López, M. (Compilación) (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad De México.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Unamuno, M. (1971). *Del sentimiento trágico de la vida*. 12a ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- Vicente, J. C. (2013). *Profecía Autocumplida: Efecto Pigmalión y Efecto Golem. Principios, leyes y modelos de comportamiento organizacional para la comunicación y gestión en las organizaciones*. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de <http://sharingideas-josecavd.blogspot.com.es/2013/10/profecia-autocumplida-efecto-pygmalion.html>.

Capítulo 7

- Barandiarán, C. (2009). Una propuesta para la inserción del alumnado inmigrante en la comunidad educativa. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 213-231). Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, L., Franco, P., Díaz, J. L. y Pozo, J. (2001). *Informe de inmigración y escuela de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía*. Madrid: FETE-UGT.

- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León (2002). Inmigración y medidas educativas. *Escuela Hoy*, 54, 12-13.
- UNESCO (2006a). *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>.
- UNESCO (2006b). *Cómo la definen diversos grupos*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=2>.

Capítulo 8

- Adell, J. (1995). La navegación hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos. Comunicación presentada a Eedutec'95, *II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 22, 23 y 24 de noviembre.
- Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. (2005). *Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Caen: C&F Editions.
- Barragán, R., Pinto, E. y Rebollo, M. (2013). Inmersión Digital de género en el entorno rural. En Rebollo, García, Sanchez (coords): *La Inclusión Digital de las Mujeres en las Redes Sociales Online: un Estudio en Mujeres de Zonas Rurales de Sevilla* (pp. 67-94). Sevilla: Diputación de Sevilla, Área de Cohesión Social e Igualdad.
- Barragán, R., Vega, L., y Rodríguez, E. (2014). Futuros docentes como mediadores en las interacciones sociales online durante la infancia y la adolescencia. Comunicación presentada al *Congreso Internacional Infancia en contextos de riesgo*. Universidad de Huelva, Huelva, 20, 21 y 22 de noviembre. Disponible en: <http://www.congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>.
- Castaño, C. (dir.) (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Volumen I: la sociedad red. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998) *La era de la información*. Volumen II: el poder de la identidad. Madrid: Alianza.

- Colás, P., Pantoja, A., Orellana, N., Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2012). Brecha digital e inclusión educativa y social. En C. Jiménez, J. L. García, B. Álvarez y J. Quintanal (Eds.). *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 121-150). Madrid: McGraw-Hill.
- Del Moral y Villalustre (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister. Revista miscelánea de educación*, 23, 59-70.
- Del Río, J., Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de la Juventud*, 88, 115-129.
- DisfrutalaRED (sf.). *Por un uso seguro de Internet. Tipos de Riesgos*. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de <http://www.disfrutalared.com/index.php/es/recomendaciones-2/familias/24-tipos-de-riesgos>.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencia*. 4. 435-448
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2011). Riesgos y seguridad en Internet. Los menores españoles en el contexto europeo. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, EU Kids Online. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/National%20reports/Spanish%20report.pdf>.
- Guiainfantil.com (s.f). *Los riesgos de Internet y las redes sociales para los niños. Cómo los niños pueden hacer un buen uso de Internet y de las redes sociales*. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de <http://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/nuevas-tecnologias/internet-y-las-redes-sociales-riesgos-para-los-ninos/>.
- Hamelink, C. (1999). Language and the right to communicate. *Media Development*, XLVI, 14-17.
- Iriarte, F. (2005). Patrones de navegación hipertextual en usuarios inexpertos de sexto grado. *Zona próxima*, 6, 116-129.
- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Comps.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 7-9). Madrid: OEI-Santillana.
- Marí, V. (2010). Tecnologías de la Información y Gobernanza Digital. Los usos ciudadanos de Internet en el espacio local de Jerez de la Frontera. *Historia Actual On Line (HAOL)*, 21, 173-187.

- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco Tecnos.
- Moral, F. (2013). Analizando comportamientos. Riesgos en el uso de las redes sociales. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 95, 35-45.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pareja, J. A. (s.f.) *Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinarias*. Recuperada el 22 de octubre del 2015 de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinarias.pdf>.
- Pedernal Educación y Tecnología (2014). *Guía de educación para la prevención de riesgos en Redes Sociales y menores*. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de <http://pedernal.org/2014/03/22/guia-de-educacion-para-la-prevencion-de-riesgos-en-redes-sociales-y-menores/>.
- Pérez, A. y Pérez, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, nº 19, 67-83. Recuperado de: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/381/405>.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero no indispensable. En Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (Comps.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 71-78). Madrid: OEI-Santillana. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551055/UNIDAD_TRES/nativos_e_inmigrantes_digitales_pag._71.pdf#page=70.
- Sádaba, C., Jordá, E. y De Priego, V. (2014). *La protección y seguridad de la persona en Internet: aspectos sociales y jurídicos*. Madrid: Reus.
- Salinas, J. (2003). Acceso a la Información y aprendizaje informal en Internet. *Revista Comunicar*, 21, 31-38.
- Soto, F. J y Fernández, J. J. (2001). Los retos de la educación ante la exclusión digital. En Soto, F. J. y Rodríguez, J. (Coord.), *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22195/retos_educacion.pdf.
- Toro Gómez, J. M. (2010). Las TIC y los nuevos modelos educativos. *Revista Clave XXI. Reflexiones y experiencias en Educación*, 1. Re-

- cuperado de <http://www.clave21.es/files/articulos/TIC%20y%20modelos.pdf>.
- UNESCO (1948). *Declaración de los derechos humanos*. Asamblea General en su resolución 217 A (III).
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Capítulo 9

- Area, M., Alonso, C., Correa, J. M., Del Moral, M. E., De Pablos, J., Paredes, J. y Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 1133.
- Batanero, J., Cabero, J. y Córdoba, M. (2007). Las TIC y la diversidad motórica. En Cabero, J., Córdoba, M. y Batanero, J. (Coords.). *Las TIC para la igualdad* (pp. 81- 100). Sevilla: MAD Eduforma.
- Cabero, J. (2006). Nuevas aportaciones de las TIC: su relación con las inteligencias múltiples. *Comunicación y Pedagogía*, 210, 13-19.
- Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). «Inclusión educativa: inclusión digital». *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Center For Universal Design (2008) *Universal Design History*. Disponible en http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/about_ud/udhistory.htm.
- Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (2012). Recuperado el 30 de octubre de 2015 de www.enlaces.cl.
- Centro de Profesorado de Priego Montilla (2009). *Escuela TIC*. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de <http://www.escuelatic.es/>.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Fundación Telefónica (2015). *La Sociedad de la Información en España 2014*. Barcelona: Editorial Ariel. Disponible en http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=323.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación. En Navarro, J., Fernández, M^a. T^a., Soto, F. J. y Tortosa, F.

- (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>.
- Gewerc y Montero (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 31-43.
- Gimeno, M. (Dir.) (2014). *E-España: Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España 2014*. Madrid: Fundación Orange. Disponible en http://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eE2014/Informe_eE2014.pdf.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Proyecto Aprende*. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de <http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/>.
- Paredes, J., Gilbert, M. y Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-114.
- Red.es (s.f.). *Catálogo de Soluciones TIC para alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Recuperado el 30 de octubre de 2015 de <http://ticne.es/contacto.php>.
- Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa. De cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-30.
- Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C. y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12, 22-28.

«Obra de tal modo que uses a la humanidad,
tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro,
siempre al mismo tiempo como fin
y nunca simplemente como medio»

(Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*)



Además de analizar conceptos fundamentales como los de diferencia, justicia, equidad, relativismo, dignidad o derechos humanos, en este manual se analizan cuestiones básicas en torno a la igualdad y la diversidad en el aula, con el fin de ayudar tanto a los docentes y tutores como a los padres de alumnos.

Se sientan las bases para comprender las interrelaciones cambiantes entre sociedad y educación, incidiendo en la desigualdad social, en la interculturalidad y en la socialización, así como los tipos de diversidad que podemos encontrar en el aula, afrontando importantes problemas como la exclusión, la intolerancia o la xenofobia.

El fracaso escolar está íntimamente relacionado con la autoestima y con ciertos mecanismos psicológicos, por lo que conviene estudiar los estereotipos, los prejuicios y la manera de afrontarlos desde la escuela. También es preciso atender al acoso escolar y ver sus posibles consecuencias en el alumnado, de modo que se puedan discernir con claridad los daños psicológicos que produce tanto en las víctimas como en los agresores.

Por último, se ponen de relieve las ventajas que aportan el uso de las TIC para la atención a la diversidad en la escuela, analizando los principales cambios educativos y sociales que conlleva el uso generalizado de las tecnologías.

