

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

CIUDADANÍA INCLUSIVA EN LA ESCUELA

Díez Gutiérrez, Enrique Javier ¹

¹ Universidad de León, España
e-mail: enrique.diez@unileon.es, España

Resumen. Se describen los resultados de la investigación llevada a cabo por la Universidad de León, el Ayuntamiento de León, el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León, dentro del proyecto “Construyendo Ciudadanía”, cuyo objetivo ha sido conocer la opinión y actitud que tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de León sobre las prácticas y estrategias de educación intercultural que se están desarrollando en sus centros educativos de cara a una mejor convivencia e integración de todo el alumnado. Se realizó mediante una exhaustiva y rigurosa entrevista grupal en profundidad semiestructurada, con cada uno de los equipos de cada IES, que consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en 6 categorías, relacionadas con la situación existente en cada centro respecto a la multiculturalidad, la filosofía y prácticas de educación intercultural que desarrollan, los recursos con los que cuentan, el abordaje curricular y organizativo de la educación intercultural y la formación que ha recibido el profesorado. Las conclusiones orientan la formación universitaria de las Facultades de Educación en estrategias interculturales para los futuros profesionales de educación.

Palabras clave: Educación Intercultural, Convivencia intercultural, Diversidad Cultural, Compensación Educativa, Inmigración.



INTRODUCCIÓN

Un fantasma recorre Europa: el resurgimiento del racismo institucional, plasmado en políticas de gobiernos conservadores y neoliberales. Este discurso está generando una alarma social que se multiplica a través de los medios de comunicación que hacen de amplificadores (Van Dijk, 2010; Olmos Alcaraz, 2010) ligando migración y delincuencia a la seguridad; minorías y problemas a la “bajada de nivel” en el sistema educativo; diferencia y amenaza al peligro de la pérdida de identidad.

Este clima parece que se está trasladando al ámbito educativo. Las investigaciones en España (Calvo Buezas, 2008; INJUVE, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010) reflejan una problemática seria de integración y convivencia entre alumnado de diferentes culturas que se ve agravada con la crisis económica actual. En este mismo sentido, los datos que aportó el estudio estatal sobre el comportamiento escolar, realizado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (dependiente del Ministerio de Educación) entre 23.100 estudiantes de educación secundaria y más de 6.000 profesores y profesoras en 300 centros (Díaz-Aguado, 2008), concluían que dos de cada tres estudiantes españoles de Educación Secundaria rechazan trabajar con compañeros gitanos o marroquíes.

La convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002; AA.VV., 2010), y hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y la propia organización escolar (Leyva, 2008), amén del contexto social y mediático que afecta profundamente a toda la comunidad educativa construyendo un imaginario poco propicio para el encuentro intercultural.

La investigación llevada a cabo ha pretendido ser una respuesta a la necesidad detectada por la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de León de analizar las dificultades derivadas del proceso de integración de la población migrante en el ámbito escolar y social de los Institutos de Enseñanza Secundaria de León. Por ello, desde la Universidad de León diseñado este proyecto de investigación-acción que ha sido cofinanciado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y la Junta de Castilla y León, junto con el Ayuntamiento de León, dentro del proyecto “Construyendo Ciudadanía”, presentado a la convocatoria de ayudas EDU/18/2009 de 6 de febrero (BOCyL nº 26, de 9 de febrero) y aprobado con fecha 22 de mayo (BOCyL nº 100 de 29 de mayo).

OBJETIVOS

El objetivo de la investigación ha sido conocer, por una parte, la percepción que sobre la educación intercultural tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León, con la colaboración de los coordinadores y coordinadoras de convivencia de dichos institutos, así como la opinión y actitud en relación con la atención que el centro concede a la diversidad cultural. Por otra parte,

se ha indagado en las prácticas, herramientas y estrategias de educación intercultural que, a juicio de los propios interesados –equipos directivos y coordinadores de convivencia–, se están desarrollando en estas organizaciones y los resultados que las mismas están teniendo de cara a una mejor convivencia e integración del alumnado en los centros educativos de educación secundaria.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En la fase de investigación propiamente dicha, se ha utilizado una metodología fundamentalmente cualitativa, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Por eso se ha utilizado una entrevista grupal en profundidad, semi-estructurada, con cada uno de los equipos directivos y los coordinadores y coordinadoras de convivencia de cada I.E.S de la ciudad de León. Esta entrevista ha sido diseñada basándose en los indicadores para la Convivencia escolar de los centros educativos de Castilla y León (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010), y en diversos instrumentos: “Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes” (Aguado, Bernal, Bernat, García y Sabirón, 1988), “Entrevista sobre el prejuicio étnico” (Díaz-Aguado y Baraja, 1994), “Encuesta sobre diversidad cultural e igualdad escolar” (Aguado, 1999).

Consta de 35 cuestiones abiertas, estructuradas en 6 categorías genéricas relacionadas con la “situación existente en el centro respecto a la multiculturalidad”, la “filosofía y actuaciones generales sobre la interculturalidad”, los “recursos con los que cuentan para la educación intercultural”, el “abordaje curricular de la educación intercultural”, el “abordaje organizativo de la educación intercultural” y la “formación en materia de educación intercultural”.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido temático basado en categorías (Bardín, 1986). Con este fin se construyeron diferentes conjuntos categoriales para cada una de las seis dimensiones a analizar (situación existente / filosofía y estrategias / recursos / abordaje curricular / abordaje organizativo / formación profesorado), mutuamente excluyentes, que permitieran clasificar y articular los diferentes “discursos” encontrados. Para garantizar el anonimato de las personas entrevistadas se utilizaron acrónimos.

La muestra se compone de nueve Institutos de Educación Secundaria, en los que se realizó una entrevista grupal a cuatro personas (tres componentes del equipo directivo y el coordinador o coordinadora de convivencia), por lo que la muestra final son 36 sujetos. En todas las entrevistas han estado siempre presentes el director o directora y el coordinador o coordinadora de convivencia. El resto de las personas participantes en las entrevistas grupales han sido jefes o jefas de estudios, orientadores u orientadoras, e incluso en uno de los centros la responsable del programa de igualdad en el IES.



EVIDENCIAS

Los resultados respecto a la primera dimensión muestran que orientan el enfoque de sus respuestas hacia los “problemas” que le supone al profesorado y al funcionamiento general del centro la presencia del alumnado inmigrante y de minorías, considerando que este tipo de alumnado y las características que presentan “tienden a dificultar” el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en algunos casos, la convivencia (más referida ésta categoría a la población gitana).

Las dos características que reiteran sistemáticamente la mayoría de los equipos entrevistados respecto a la población migrante y/o de etnia gitana hacen referencia al desfase curricular y, en algunos casos, el desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, lo que *“supone una dificultad de adaptación al nivel del grupo mayoritario (autóctono), requiriendo en algunos casos adaptaciones curriculares específicas”*. Consideran que estas adaptaciones curriculares tienen que estar a cargo del profesorado de compensatoria, que suele intervenir con este alumnado en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases para el resto del grupo. Buena parte de los equipos directivos entrevistados coinciden en señalar que un factor que dificulta una adecuada respuesta a este alumnado es *“la obligación legal de escolarización de este alumnado atendiendo a su edad, y no a su nivel formativo, de uno a tres años de desfase curricular por debajo de su edad, por regla general”*.

En cuanto a la segunda dimensión analizada en la investigación, manifiestan que quien se encarga de “este tema” suele ser el coordinador o coordinadora de convivencia y/o la jefatura de estudios y/o la orientadora/el orientador. No existe en los IES analizados una figura concreta y específica dedicada a coordinar la acción educativa relacionada con la Educación Intercultural. La directora de un IES nos recordaba que *“no hay una figura que se encargue de la educación intercultural ya que no está recogido por Ley que tenga que existir dicha figura”*. En general todos los IES manifestaron una mayor necesidad de recursos (aunque sin especificar claramente cuáles).

Respecto a la implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa todos los equipos entrevistados explican que esta implicación, cuando la hay, suele ser, como explicaba un jefe de estudios, *“de forma difusa en estos temas, con buena voluntad, aunque en la realidad la participación real y sistemática suele ser puntual, como las actividades o semanas de diversidad cultural que a veces se promueven”* en los centros educativos. Aunque sí reconocen que participa más activamente el profesorado *“sensibilizado con la temática”*, especialmente el coordinador o coordinadora de convivencia, la jefatura de estudios y en algunos casos determinadas familias.

En cuanto a la tercera dimensión analizada, se considera que la educación intercultural es algo que se debe abordar cuando hay numeroso alumnado migrante o de minorías y que se debe orientar hacia el apoyo de este alumnado para que se integre mediante programas de compensación educativa. También hemos observado, en las entrevistas a los equipos directivos, que se entiende como una práctica “normalizada” estrategias potencialmente discriminatorias relacionadas con los criterios de clasificación o agrupamiento del alumnado. Porque si bien denunciaban como injusta

la “selección” que hacen los centros concertados de la zona del alumnado migrante y de minorías buscando que no se escolarizasen en sus centros, no consideraban cuestionable las prácticas que ellos mismos comentaban de agrupar al alumnado de minorías y migrante en determinadas aulas a través de la opcionalidad “inducida” (orientarles hacia aquellas materias optativas que se consideraban más “convenientes” para su futuro laboral) o la utilización del “bilingüismo” como una forma de clasificación y concentración de este alumnado en los grupos no-bilingües, justificando que la posible segregación era “*por su propio bien*”, ya que la mayoría de alumnado migrante y de minorías (que acababan en el grupo “segregado”) “*no pueden seguir el nivel del grupo normal*”.

En lo referente a la cuarta dimensión analizada en la investigación, los institutos manifiestan no disponer de protocolos de actuación inicial en la acogida del alumnado nuevo que contemplen específicamente la interculturalidad. En todo caso, en buena parte de los centros, suelen atender a la población migrante que tiene dificultades con la lengua, o a aquellos que se considera pudieran tener problemas de integración social y relacional, mediante el apoyo con un/a alumno/a ayudante, que contribuya a su integración. Por lo general el inicio del contacto del alumnado nuevo con el centro se hace a través de reuniones con las familias, informando de la posibilidad, en aquellos IES que lo tienen, de que desde el grupo de convivencia se puede ayudar en los trámites de inscripción.

Por último, respecto al abordaje curricular de la educación intercultural, la última dimensión investigada, la mayor preocupación se centra en el tema lingüístico y la capacidad del alumnado migrante, especialmente, de adquirir fluidez en la lengua de acogida como lengua vehicular para el resto de aprendizajes.

Pero es conveniente destacar algunos aspectos de esta dimensión que resaltan especialmente. Todos los IES consideran que promueven el pluralismo lingüístico al tener incorporada una segunda o tercera lengua dentro de su programación. Estas lenguas suelen ser las de uso mayoritario en nuestra sociedad occidental, tales como el inglés, francés y en algún caso el alemán. No suelen coincidir con las lenguas maternas del alumnado migrante, a excepción de aquellos que utilizan el francés en su país de origen (García-Cano y otros, 2010). Reconocen que las lenguas maternas de la mayoría de la población migrante o gitana que asiste a los IES de la ciudad de León no están incorporadas como oferta formativa, ni se ha planteado en ningún caso la posibilidad de incorporar alguna de ellas como segundo idioma. Se argumenta por “la falta de necesidad de esta oferta”, o “la falta de profesorado especializado para impartirlas”. Sólo dos IES, con un alto porcentaje de población migrante, manifiestan haber hecho “intentos” de conocer o valorar expresiones en las lenguas maternas de los diferentes grupos presentes en algunas materias o actividades escolares, utilizando diccionarios (uno de los IES elaboró el curso pasado un diccionario multilingüe en 1º de la ESO) o carteles y murales en el centro.



CONCLUSIONES

Aunque se ha incorporado el concepto de diferencia y lo intercultural en el discurso educativo que manifiesta el profesorado entrevistado, el enfoque y actuaciones desarrolladas en los centros respecto a la diversidad cultural está alejado de lo que se ha configurado actualmente como educación intercultural (Díez Gutiérrez, 2009; Besalú, 2010). De hecho, se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales de los institutos y las informaciones manifestadas por los equipos directivos entrevistados. Es cierto que alguna de las personas entrevistadas enfocaba tímidamente la educación intercultural desde una perspectiva más centrada en involucrar a todos los participantes y todas las dimensiones del centro, al estilo de las comunidades de aprendizaje (Flecha, 2010), pero el enfoque más común de los equipos docentes se orientaba hacia plantear actuaciones educativas específicas para los grupos culturalmente diversos. Estas actuaciones se referían a articular medidas de compensación educativa para intentar que el alumnado de minorías y migrante “aprenda el idioma vehicular cuanto antes para que se integre” y con el fin de que “adquiera las normas y costumbres nuestras” para que se adapte a la sociedad de acogida. Se constata que este tipo de medidas de compensación no tienen éxito, pues sigue siendo muy reducido el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato.

La educación intercultural se sigue asociando al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en el centro educativo. En general se reduce así a un “problema” de educación de las minorías. Se dirige esencialmente a los hijos e hijas de personas migrantes extranjeras y de minorías étnicas. La función de la escuela se considera que es garantizar la transmisión de la cultura, los conocimientos y los modelos culturales y sociales de esta sociedad de acogida a la que el alumnado migrante y de minorías ha de integrarse. Aunque sí es de destacar un IES, que es el que presenta el mayor índice de población con estas características (57%), en el cual, tal como nos explicaba su equipo directivo, existe una “inmersión en la interculturalidad en todo el personal del centro” y se trabaja esta dimensión en buena parte de las asignaturas y en el funcionamiento y organización del centro, especialmente durante el proceso de acogida inicial. El resto de centros, con mayor o menor sensibilidad hacia las cuestiones relativas a la “atención a la diversidad cultural”, trabajan estos aspectos de “atención” como elementos adicionales a su práctica diaria.

No se ha iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea (Besalú, 2002). Aunque se reconoce la necesidad de “libros de texto y materiales curriculares menos etnocéntricos y que incorporen una visión más intercultural”; “documentos, traducidos a las lenguas de origen de las familias migrantes y de minorías, sobre las características esenciales de nuestro sistema educativo o los requisitos que se necesitan para solicitar una beca de comedor o ayudas al estudio o para poder matricularse”; “destinar más tiempos al trabajo de habilidades sociales, de

comunicación y de resolución de conflictos dentro de las materias de lengua, educación para la ciudadanía, tutoría u otras”.

No se plantea en ningún IES estrategias específicas para abordar el racismo o la discriminación, pues se considera que no existen, que los conflictos que surgen tienen que ver, en todo caso, con “desencuentros” en costumbres y formas de relacionarse (relacionadas con los hábitos de higiene o las habilidades sociales y de relación). No son partidarios de establecer medidas de acción positiva hacia los colectivos minoritarios o de alumnado extranjero, porque se parte de que “hay que tender a tratar a todos por igual”.

Se reconoce también la necesidad de una “mayor formación del profesorado en educación intercultural”. Y se pide una necesaria “reducción del número de alumnado por profesor y por grupo, para poder atender a la diversidad de forma más personalizada y adecuada”.

Parece claro, por tanto, que la visión de la mayoría de los equipos directivos de los IES entrevistados oscila entre una intención multicultural y una pragmática compensatoria, considerando en general la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad. Sólo dos de ellos apuntan hacia un enfoque más intercultural, empezando a considerar la diferencia como la norma y a toda la comunidad educativa sujeto de una educación intercultural, ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura (Díez Gutiérrez, 2005).

Este enfoque conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, 54). Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores (Essomba, 2007, 2008; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, 2011): la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; por lo tanto, no se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas, una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes. Supone un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículums escolares; pero no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Se trata, en definitiva, de enseñar a la ciudadanía a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aa.Vv. (2010). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T.; Bernal, J.L.; Bernat, A.; Garcia, E. y Sabiron, E. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Besalú Costa, X. (2011). Formación de los profesionales, investigación e innovación en educación intercultural y mejora de la convivencia. Conferencia pronunciada en el *II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*, celebrado en Málaga del 24 al 26 de marzo de 2011.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Calvo Buezas, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y Cambio de Valores*. Madrid: Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo UCM.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2005). La educación intercultural en una sociedad mestiza. *Opciones Pedagógicas*, 31, 70-95.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En Álvarez, J. L., y Batanaz, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica (177-212)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En Aa.Vv. *Libro blanco de la educación intercultural (35-36)*. Madrid: FETE-UGT.
- García-Cano, M. y otros. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de educación*, 352, 289-308.
- Injuve (Instituto de la Juventud). (2008). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta 2008. Jóvenes e Inmigración)*. Observatorio de la Juventud en España: Madrid.
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14.

Martín Rojo, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MECD-CIDE.

Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.

Van Dijk, T. (2010). *Racismo y la Prensa: Análisis Crítico del Discurso*. Ponencia en el Auditorium del Edificio Centro de Innovación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile el 3 de enero de 2010.

Velasco, M. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Nona.

Fuentes electrónicas

Besalú Costa, X. (2010). La Educación Intercultural y el Currículo Escolar. Ponencia en el *I^{er} Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. [Recuperado el 3/06/2010 de <https://goo.gl/EEPxoX>].

Díaz Aguado, M.J. (Dir.). (2008). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. [Recuperado el 31/03/2009 de <https://goo.gl/9YQYjx>].