

Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante

Alejandro MARTÍNEZ GONZÁLEZ
María PADRÓS CUXART
Sandra GIRBÉS PECO

Correspondencia

Alejandro Martínez González
Centro Superior de Estudios
Universitarios La Salle- Adscrito a la
Universidad Autónoma de Madrid
C/ La Salle, 10. 28023 Madrid.
Tel.: 91 740 19 80 / Fax: 91
3571730

Maria Padrós Cuxart
Dep. Didáctica y Organización
Educativa. Universidad de Barcelona.
Passeig de la Vall d'Hebrón 171, 2º
pl. Dcho. 248. 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 50 63 / Fax.: 93 403
51 64

Sandra Gírbés Peco
CREA-UB (Centro Especial de
Investigación en Teorías y Prácticas
Superadoras de Desigualdades)
Passeig de la Vall d'Hebrón 171.
08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 64

E-mail:
alejandromg@lasallescampus.es
mariapadros@ub.edu
sandra.girbes@ub.edu

Recibido: 25/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

En el presente artículo se muestran los resultados del trabajo de campo llevado a cabo en 11 centros educativos en el proyecto Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*, donde a partir de diferentes actuaciones educativas (no segregación en grupos específicos, organización de actividades de acogida, asambleas de grupo, Círculos de Convivencia o participación de familiares) que se están llevando a cabo, se está contribuyendo a la mejora de la convivencia entre el alumnado, las familias y las y los profesionales del centro educativo.

PALABRAS CLAVE: Coexistencia pacífica, inmigrantes, profesorado, familia.

Educational actions for peaceful coexistence in schools with immigrant students

ABSTRACT

This article shows the results of fieldwork conducted in 11 schools within the project *The improvement of living and learning in primary and secondary schools with immigrant students*,

funded under the National Plan I + D + i (2008-2012). In these schools different educational actions (non-segregation of students in specific groups, organization of host-group-meetings, Coexistence Gatherings or participation of family members) are being carried out, contributing to the improvement of coexistence not only among students but also among families and school professionals.

KEY WORDS: Peaceful coexistence, immigrants, teachers, parents.

Introducción

Entre 2008 y 2011 un equipo formado por personal docente e investigador de siete universidades españolas: la Universidad del País Vasco, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Vigo, la Universidad de Barcelona, el Centro Universitario La Salle-UAM, y la Universidad Rovira i Virgili, con la Dra. Carme García Yeste como investigadora principal, ha desarrollado el proyecto I+D+I *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*, cuya pretensión principal era identificar y analizar las prácticas educativas que promueven el éxito y la mejora de la convivencia escolar, así como aquellas que lo dificultan, desarrolladas en centros escolares de educación primaria y secundaria con elevados porcentajes de población inmigrante y con buenos resultados en pruebas objetivas de evaluación.

Del trabajo realizado en dicho proyecto, presentamos en este artículo los datos obtenidos referidos específicamente a la convivencia, con el objeto de destacar las actuaciones detectadas que contribuyen a su mejora en el ámbito escolar, aunque señalando también las barreras y dificultades identificadas.

En el primer apartado situamos las principales aportaciones de la literatura científica existente sobre esta temática. En segundo lugar detallaremos las características fundamentales de la metodología empleada en el estudio de campo de la investigación, para luego dar cuenta de los resultados obtenidos en el análisis empírico de las prácticas escolares para la mejora de la convivencia en centros con porcentajes significativos de población inmigrante.

Estudios sobre la convivencia en los centros escolares con alumnado inmigrante

El hecho de que los centros educativos actuales se hayan creado y desarrollado en el marco de unas normas y valores que no reflejen ni respondan a la realidad

actual de su alumnado actual de diversidad de culturas, orígenes, creencias religiosas, etc. (AUBERT, DUQUE, FISAS y VALLS, 2004) ha llevado consigo, en muchos casos, problemas de integración por falta de representatividad de estos aspectos, generándose actitudes de resistencia, absentismo y rebeldía que han podido derivar en situaciones conflictivas, tanto en las aulas como fuera de ellas.

El Estudio Internacional sobre enseñanza y el aprendizaje TALIS (OECD, 2009), por su parte, muestra cómo en España el 40% del profesorado de primer ciclo de secundaria se queja de no poder desarrollar con normalidad su tarea, dedicando cerca del 16% del tiempo lectivo a tratar de poner orden en clase, y sitúa al alumnado de los centros españoles como el más conflictivo de la treintena de países analizados. Una situación que además parece agravarse en función del número de alumnado inmigrante escolarizado. Según el estudio llevado a cabo por el Defensor del Pueblo (2003), la valoración del clima en el aula es más negativa en el profesorado de centros con más de un 30% de alumnado inmigrante.

No obstante, y a pesar de que varios autores y autoras han aportado importantes elementos de análisis para la mejora de la convivencia en los centros educativos (DÍAZ AGUADO, 2006; MELERO, 1993; ORTEGA y MORA-MERCHÁN, 2000), la investigación sobre los problemas de convivencia del alumnado inmigrante en los mismos no ha sido muy desarrollada en nuestro país. Algunos estudios, como el de Retortillo y Rodríguez (2008), profundizan en aspectos y contextos específicos. El Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria (DÍAZ AGUADO, 2010) confirma que el alumnado de origen extranjero sufre con mayor frecuencia situaciones de victimización, exclusión y humillación, víctima de agresiones y víctima de acoso con nuevas tecnologías, pero no estudia con detenimiento la realidad de la convivencia en centros con mucha población inmigrante o hijos de inmigrantes. Una encuesta en el ámbito de Cataluña refleja también una proporción mayor de acciones negativas frecuentes en centros con concentraciones relevantes de alumnado inmigrante, matizando que en este tipo de centro confluyen las situaciones de inmigración y de estratificación social (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2007), sin entrar en mayores concreciones sobre esta temática.

Por otro lado, la literatura científica internacional aporta información sobre prácticas y políticas que dificultan o que facilitan la integración del alumnado inmigrante, la mayoría de las veces relacionándolo con su éxito escolar (GRANT y SLEETER, 2007; SARROUB, 2008).

Por ejemplo, investigaciones realizadas en Estados Unidos con alumnado latino (WAINER, 2006) muestran cómo su segregación en grupos específicos supone un aspecto que contribuye a su discriminación.

Por su parte, entre los aspectos identificados como vías para contribuir a una buena convivencia y aprendizaje, Ladson-Billings (1995) hace especial hincapié en la necesidad de incluir el bagaje cultural de los grupos minoritarios como conocimientos válidos y oficiales, a la vez que dar a todos los estudiantes la posibilidad de dominio de los diferentes códigos y conocimientos como aspectos clave para la mejora, tanto de los resultados académicos como la convivencia de los centros educativos.

Las altas expectativas respecto a las posibilidades del alumnado inmigrante se señalan como otro elemento clave para la mejora de la convivencia y éxito escolar (ASANOVA, 2005; ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2002). Asanova (2005), por ejemplo, en su experiencia analizada con alumnado inmigrante de la antigua Unión Soviética en una escuela de Canadá, muestra cómo estas altas expectativas, reflejadas en un exigente plan de estudios, generan, además de buenos resultados, el respeto hacia el profesorado y sus conocimientos pedagógicos, así como una mejora en su arraigo escolar cuando se mostraron actitudes positivas hacia su cultura étnica.

Otras investigaciones han señalado desde hace décadas la implicación de las familias, especialmente de aquellas del alumnado con mayor riesgo de exclusión o fracaso, como un factor clave tanto para el éxito escolar como para la mejora de la convivencia (EPSTEIN, 1991), indicando que si las escuelas desarrollan programas efectivos para los y las familiares, las familias valoran más participar y se implican más, lo que tiene un impacto tanto en el aprendizaje de los y las estudiantes como en la posibilidad de abordar con más posibilidades de éxito los diferentes problemas de convivencia que se puedan dar. Otras investigaciones recientes se han centrado en la participación de las familias inmigrantes, sea en actividades formales o informales en los centros (CARREON *et al.*, 2005), así como en las barreras específicas que encuentran para participar a pesar de su interés y deseo de contribuir a la educación de los hijos (RAMÍREZ, 2003). Estudios recientes concluyen que la percepción de las familias inmigrantes sobre el clima escolar influye en el bienestar y la salud mental de sus hijos e hijas (HAMILTON *et al.*, 2011) y la investigación del Programa Marco INCLUD-ED identificó actuaciones de éxito para la participación real de las familias inmigrantes (DÍEZ, GATT y RACIONERO, 2011).

Metodología del trabajo de campo

Para la realización del proyecto de investigación citado se ha utilizado la metodología comunicativa (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006).

Esta metodología se caracteriza por situar a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario, eliminando el desnivel epistemológico en la investigación social, lo que la hace idónea para identificar las necesidades reales de las propias personas investigadas y contribuir a la superación de las situaciones de desigualdad en las que se encuentran (GÓMEZ, RACIONERO y SORDÉ, 2010). Este proceso se obtiene a través de la incorporación de las voces del colectivo en situación de desigualdad, como es el de alumnado inmigrante, en un plano de igualdad, vía fundamental para poder aportar propuestas de utilidad social y educativa como las que pretendía obtener este estudio de cara al éxito educativo y a la mejora de la convivencia escolar en los centros donde tienen una presencia significativa.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en cinco comunidades autónomas: País Vasco, Aragón, Cataluña, Galicia y Madrid, seleccionándose un total de once centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de titularidad pública, con altos porcentajes de población inmigrante en comparación con los de su zona, que en el caso de Cataluña, Aragón y Madrid superaban el 30% de la población escolar, y que tuvieran buenos resultados académicos en evaluaciones objetivas.

De todos ellos se recogió información relativa a las medidas educativas que contribuyen o perjudican el éxito escolar y la mejora de la convivencia, a través de las siguientes estrategias cualitativas con orientación comunicativa:

- *Entrevistas en profundidad*, un total de 43, 22 de las cuales se realizaron a profesorado de los centros seleccionados y 21 a familiares de alumnado inmigrante.
- *Relatos comunicativos de vida cotidiana*, un total de 25, de los que 8 fueron de alumnado inmigrante de centros educativos de Educación Primaria; 12 de alumnado inmigrante de centros educativos de Educación Secundaria; y 5 de alumnado inmigrante que actualmente cursa estudios superiores en España.
- *Grupos de discusión comunicativos*, 11 en total, de los que 5 se realizaron con alumnado inmigrante en centros de Educación Primaria y 6 con este mismo perfil de alumnado en centros de Educación Secundaria.

Tras la recogida de información, su análisis orientado a la transformación social se realizó a través de dos componentes aportados por la metodología comunicativa crítica: la dimensión exclusora y la dimensión transformadora, lo que nos permitió identificar tanto las barreras que dificultan la transformación para la mejora, como aquellos componentes de la realidad que son capaces de superarlas. Se definieron

ocho categorías de análisis atendiendo a los conceptos de Aula, Profesorado, Familia y Otros elementos que no tienen cabida en los anteriores, cada uno de ellos desde la doble perspectiva de componentes exclusores y transformadores.

Resultados obtenidos en el trabajo de campo relativos a la convivencia escolar

El trabajo de campo ha permitido profundizar en las prácticas y actividades que llevan a cabo los centros analizados en relación a la convivencia entre el alumnado, y en las percepciones sobre esta convivencia por parte del profesorado, alumnado, y familias.

En primer lugar, los centros estudiados han optado por modelos que faciliten la inclusión y la relación del alumnado inmigrante con los alumnos y alumnas autóctonos. En ocasiones, ello implica que los recursos habitualmente dirigidos para la segregación (como el profesor/a del aula de acogida) se dediquen al apoyo de la inclusión en aulas ordinarias. En la siguiente cita, la responsable de la Comisión de Atención a la Diversidad en un centro de educación primaria lo explica:

“A diferencia de otros centros, nosotros no tenemos un espacio físico donde los sacamos del aula y se hace clase con ellos, sino que la tutora del aula de acogida hace atención directa adentro, en el aula ordinaria conjuntamente con el resto de alumnos”.

La misma profesora continúa explicando que estas prácticas se acompañan de otras actividades que de manera proactiva favorecen la incorporación y cuidado del alumnado inmigrante, por ejemplo con una bienvenida y preparación previa por parte del grupo:

“Cuando ya lo sabemos, se prepara al grupo-clase en asamblea la llegada del alumno, de la procedencia, del nombre, de los años que tiene, y se le prepara una bienvenida con un cartel... bueno, con una dinámica básicamente”.

Y finalmente, en este centro se fomenta que los propios estudiantes se impliquen en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras, no solamente en el sentido académico sino en el conjunto de las actividades diarias.

“Y a partir de aquí muchas veces, sobre todo si es de lengua no latina, se le asigna un ‘compañero-tutor’, que es un niño o niña del mismo aula que

durante un tiempo, pues le ayudará, estará sentado a su lado, le ayudará en el desplazamiento y en el conocimiento del centro, en cualquier cosa que pueda necesitar”.

Por lo tanto, la no segregación no implica sencillamente incorporar alumnado recién llegado a un aula ordinaria sin apoyos específicos, sino movilizar los recursos profesionales y el clima del aula, creando un entorno protector y preventivo de los conflictos. En este sentido, podemos destacar también la práctica de los Círculos de Convivencia (ABAD, 2010) que se llevan a cabo en un instituto de secundaria participante desde hace seis años. Esta actividad consiste en la organización, preparación y funcionamiento de grupos de alumnos y alumnas que realizan tareas de prevención, observación e intervención ante conflictos en las relaciones entre alumnado. En el momento de la realización del trabajo de campo, el instituto contaba con grupos de cinco alumnos y alumnas en cada una de las clases de la etapa de ESO, que se habían comprometido a los siguientes tres objetivos: acoger a los alumnos que se incorporan por primera vez al aula; acompañar a los alumnos solitarios; observar y denunciar las posibles situaciones de maltrato y tejer una red de apoyo social. La jefa de estudios del instituto explica:

“Otra cosa es cuando se les acoge porque vienen durante el curso, de otro centro o de fuera, de otro país. Esa acogida se hace por parte de un grupo que tenemos formado para ello, del grupo de Círculos de Convivencia. Si van a venir por ejemplo a 2º A, se saca a los alumnos de los Círculos de esa clase, se les habla del alumno nuevo que va a venir, se les presenta de tal manera que son ellos los que intentan integrarlo en la clase, se sientan junto a ellos, les hablan del horario, un poco ya pues en la primera mañana tengan algo cercano alrededor que les facilita esa integración y ese entrar en el centro”.

El orientador de otro instituto de educación secundaria coincide en la importancia del enfoque preventivo a través de asambleas de grupo, en las que el profesorado debe tener la habilidad necesaria para abordar problemas colectivos y conseguir acuerdos compartidos evitando la excesiva personalización de conflictos específicos.

Sin embargo, el ambiente preventivo y favorecedor de la convivencia no se consigue con iniciativas que tengan este único objetivo, sino con planteamientos globales de centro, que incluyen el aprendizaje y el éxito escolar. Así, el trabajo de campo muestra que mientras sólo en algunos de los casos estudiados los centros educativos desarrollan actividades específicamente dirigidas al fomento de la convivencia entre el alumnado, todos llevan a cabo actuaciones en las que se dan

simultáneamente oportunidades para un aprendizaje y currículum de calidad, y oportunidades para la interacción con otros compañeros y compañeras.

Un alumno inmigrante de 6º de primaria de un centro de educación primaria explica con las siguientes palabras el efecto de la organización en pequeños grupos heterogéneos:

“...la mejor forma de que aprendamos a convivir bien entre nosotros es cuando el profesor nos pone en grupos, así, yo me llevo a patadas con A, es un ejemplo, y luego, el profesor con él, o con éste, o con el que peor nos llevemos, o con así, el profesor nos pone en grupos para que nosotros convivamos y así podamos ser mejores amigos”.

Las actividades de lectura dialógica, donde los textos se comparten y dialogan, permiten también el intercambio cultural y conocimiento mutuo. La anécdota que sigue la contó un alumno de 3º de la ESO, de Rumanía, que llevaba tres años en España, a raíz de un debate en su clase:

“En un capítulo me acuerdo que salió un párrafo de una chica de ese libro que tuvo que hacer un viaje de tres horas, o no, cinco o seis horas. Y algunos alumnos decían ‘Bah... si es mucho, son muchas horas’ y yo les dije que yo antes me iba a mi país en coche, ahora voy en avión, y se tardan tres días y tres noches, y lo dije, lo que se tardaba, con paradas y todo eso, y ‘¡Hala, tres días en el coche, tanto...’ (...). Sí, tuve ocasión de contarlo y todos se asombraron de tantos días y tantas noches en el coche”.

Otro tipo de intervención con un claro efecto en la convivencia y concretamente en la superación de prejuicios y estereotipos consiste en la participación de las familias inmigrantes en espacios diversos de los centros, incluida el aula. Generalmente la participación no supone una dedicación de recursos complementarios, sino que se fomenta mediante la ayuda e intervención de los diferentes agentes. Por ejemplo, en los centros que funcionan como Comunidad de Aprendizaje se asegura que la lengua no sea un obstáculo para la participación en reuniones y comisiones del centro, como se refleja en el siguiente ejemplo:

“Las madres magrebíes, todas ellas que intenten ayudar entre ellas, todas ellas, una que lleva más tiempo aquí ayuda, por ejemplo cuando hacemos reuniones cogemos un padre autóctono cuando aún no entienden y si vienen a una reunión viene el padre autóctono y se pone a charlar con la persona inmigrante y le va traduciendo”.

En otras ocasiones, se establecen colaboraciones con administraciones educativas o entidades sociales que puedan dar apoyo en la atención a necesidades específicas de las familias inmigrantes, como la traducción y comprensión del idioma.

Tiene una relevancia especial la participación de este tipo de familiares como voluntarios o voluntarias en las propias aulas. Una niña senegalesa que lleva viviendo siete años en Cataluña y está cursando sexto de primaria, explica que le gusta mucho que las familias inmigrantes estén dentro del aula porque rompe estereotipos: “Así sepan que los inmigrantes.... Que también saben hablar catalán y también pueden ayudar a la gente”.

A pesar de este tipo de actuaciones también existen dificultades, prácticas y situaciones exclusoras o que dificultan la convivencia. En conjunto, las principales dificultades encontradas para la convivencia se relacionan con los prejuicios y racismo existentes en la sociedad. Diversos alumnos y alumnas entrevistados han sufrido episodios de rechazo o incluso insultos vinculados a su origen, apariencia étnica o religión. Por su parte, algunos de los profesores y profesoras participantes reconocen que los prejuicios del profesorado a menudo actúan en contra de una convivencia más igualitaria y rica. En algunas entrevistas se reflejan prejuicios o estereotipos hacia la religión musulmana o grupos culturales concretos, justificando con ellos las dificultades de convivencia. Por ejemplo, un profesor de secundaria comentaba acerca de la convivencia entre alumnado inmigrante marroquí y eslavo lo siguiente:

“Si tú juntas también a un chaval del este con un marroquí pueden saltar chispas porque el eslavo no entiende, está acostumbrado a trabajar de una manera muy seria a veces y ve que el marroquí para nada ¿no? Y entonces eso les rompe todos los esquemas y genera fricciones”.

Aun así, los niveles de convivencia en los centros estudiados son muy bien valorados, junto con una preocupación por la calidad y el éxito ofrecido a todos y todas.

Conclusiones

La literatura internacional e investigaciones en nuestro país como la que hemos presentado en este artículo demuestran que altos índices de población inmigrante en centros educativos no son sinónimos de problemas de convivencia. En los centros que hemos investigado se consigue un clima positivo de convivencia entre alumnado autóctono y alumnado de muy diferentes procedencias.

En algunas ocasiones el centro ha desarrollado prácticas concretas para la prevención y/o la resolución de conflictos, como actividades de preparación previa del grupo y bienvenida al nuevo alumnado o la organización de operativos específicos para el cuidado de la convivencia como los Círculos de Convivencia.

Pero el logro de una buena convivencia no puede explicarse sólo por estas prácticas. En todos los casos estudiados, las expectativas y valoraciones positivas hacia el alumnado y el trabajo en la dimensión de aprendizaje se dan estrechamente vinculadas al cuidado del clima. Profesorado, alumnado y familiares identifican cómo en situaciones de aprendizaje en el aula que ofrezcan oportunidades para la interacción y el aprendizaje mutuo, se refuerzan los lazos de solidaridad entre el alumnado. Así, los centros estudiados han optado por la no segregación y el trabajo en grupos heterogéneos dentro del aula, asambleas en las que se habla tanto de aprendizaje como de normas y convivencia, o la implicación de los propios estudiantes en el apoyo de sus nuevos compañeros y compañeras.

La participación de las familias inmigrantes, tanto en espacios organizativos del centro como en la propia aula, identificada ya como clave en la revisión bibliográfica, favorece las relaciones de confianza con el centro y rompe estereotipos vinculados a la etnia o la religión. Unos estereotipos que alimentan prejuicios en los que se amparan prácticas segregadoras y de rechazo por parte del alumnado autóctono e incluso del profesorado, y que se presentan también en este trabajo como una de las principales dificultades a superar.

Referencias bibliográficas

- ABAD, J.V. (2010). *Siete ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- ASANOVA, J. (2005). "Educational experiences of immigration students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school in Toronto". *Educational Studies*, 31 (2), 181-195.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- CARREON, G. P., DRAKE, C. y BARTON, A. C. (2005). "The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences". *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Vol. I-II. Consultado el 3 de abril de 2012 en: <http://www.defensordelpueblo.es>
- DÍAZ AGUADO, M.J. (Dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- DÍEZ, D., GATT, S. y RACIONERO, S. (2011). "Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation". *European Journal of Education*, 46 (2), 184-196.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó: Barcelona.
- EPSTEIN, J.L. (1991). "Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement". En S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT.: JAI Press.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GÓMEZ, A., RACIONERO, S. y SORDÉ, T. (2010). "Ten years of critical communicative methodology". *International Review of Qualitative Research*, 3 (1), 17-44.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- GRANT, C. A. y SLEETER, C. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge: New York.
- HAMILTON, H. A., MARHSALL, S., RUMMENS, J., FENTA, H. y SIMICH, L. (2011). "Immigrant parents' perceptions of school environment and children's mental health and behavior". *American School Health Association*, 81 (6), 313-319.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995). "Toward a theory of culturally relevant pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

- MORA, J.A. y ORTEGA, R. (1997). "El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales". En Fuensanta Cerezo (Coord.), *Conductas agresivas en la Edad Escolar*. Madrid: Pirámide.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from Talis*.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Mergablum: Sevilla.
- RAMÍREZ, A.Y.F. (2003). "Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents". *The Urban Review*, 35, 93-110.
- RETORTILLO, A. y RODRÍGUEZ, H. (2008). "Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (2), 61-71.
- SARROUB, L. K. (2008). "Living 'glocally' with literacy success in the Midwest". *Theory Into Practice*, 47 (1), 59-66.
- WAINER, A. (2006). "The new latino south and the challenge to American Public Education". *International Migration*, 4 (5), 129-165.