
LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA CON ALUMNADO INMIGRANTE

Carme García Yeste
Universitat Rovira i Virgili
carme.garciay@urv.cat

Noemí Martín Casabona
Universitat Rovira i Virgili
noemi.martin@urv.cat

Marc Sampé Compte
Universitat Rovira i Virgili
marc.sampe@urv.cat

Resumen

La presente comunicación presenta la investigación del Plan Nacional I+D+I: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*. En el proyecto, llevado a cabo por un equipo de siete universidades españolas, se ha realizado trabajo de campo en cinco comunidades autónomas con el objetivo de conocer prácticas educativas que se están llevando a cabo en centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante, y que están consiguiendo mejorar los resultados académicos y la convivencia.

Uno de los principales resultados de la investigación ha sido la identificación de la participación de familiares inmigrantes en el centro educativo como una práctica de éxito en los centros educativos con un elevado número de alumnado inmigrante; esta participación incluye tanto su participación como voluntarios/as dentro del aula u otros espacios del centro, como la participación en actividades para su propia formación. Estas formas de participación benefician al alumnado, por un lado, introduciendo referentes dentro del propio centro y generando una mayor valoración de la educación, y por otro lado, potenciando su autonomía y responsabilidad respecto a su propio aprendizaje tanto en casa como en el aula.

Palabras clave: participación de familiares; alumnado inmigrante; éxito académico; mejora de la convivencia

IMPROVING COEXISTENCE AND LEARNING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS WITH IMMIGRANT STUDENTS

Abstract

This paper presents the R+D Spanish plan funded *Improving coexistence and learning in primary and secondary schools with immigrant students*. The project is being developed by a research team from seven Spanish universities, and has developed fieldwork in five autonomous regions with the aim of identifying educational practices that are being developed in primary and secondary schools with migrant students, and which are improving both their academic results and coexistence.

One of the main results of the research is the identification of the participation of immigrant family members as a successful action in the schools with high numbers of migrant students. This participation includes both their participation as volunteers within the classrooms or in other school spaces, and their participation in activities for their own education. These forms of participation benefit the students, on the one hand by introducing role models within the school and promoting education being more valued and, on the other hand, promoting their autonomy and responsibility as regards their own learning, both at home and in the classrooms.

Keywords: family participation; migrant students; academic success; improvement of coexistence

1.- INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la llegada de inmigrantes a España ha ido aumentando progresivamente sin que para ello se hayan podido prever los mecanismos suficientes para dar respuesta a sus necesidades. Los centros educativos han sido un reflejo de esa nueva realidad social y se observa un aumento progresivo del porcentaje de alumnado inmigrante en las aulas. El número de alumnos extranjeros en enseñanzas de régimen especial y de régimen general no universitarias, ha pasado de situarse en 107.303 alumnos el curso 1999-2000 a 762.746, en el curso 2009-2010. (MEC 2010).

Esta nueva realidad social crea a menudo situaciones de desigualdad a nivel social, económico y cultural y para poder paliarlas es necesario ser sensible a lo que sucede y que se tomen ciertos compromisos a nivel de la ciudadanía, pero especialmente por parte de las instituciones.

A la vez, los resultados presentados en informes recientes como el PISA 2009 (OCDE 2010) muestran que el alumnado inmigrante (nacido fuera del país de origen y de padres inmigrantes) cuenta con un mayor índice de fracaso escolar que el alumnado autóctono, una desigualdad que ya reflejaba el informe PISA 2006 (OCDE 2007, 175), dónde el alumnado inmigrante obtenía una media de 58 puntos menos en los resultados que el alumnado autóctono. El actual PISA 2009 sigue mostrando esta desigualdad ya que indica que los promedios de los alumnos autóctonos son, en general, significativamente superiores a los de origen inmigrante en las distintas competencias evaluadas. En España, mientras el rendimiento de los alumnos autóctonos se sitúa en 488 puntos, el del alumnado inmigrante está en 432, lo cual supone una diferencia de 56 puntos. (OCDE 2010, 109). Una diferencia considerable, teniendo en cuenta que la media de diferencia entre un año escolar y otro es de 38 puntos.

El mismo informe revela que la variación del rendimiento del alumnado puede deberse a diversas causas que tienen que ver con los factores propios de cada sistema educativo; entre ellas: la forma de organizar los centros y las enseñanzas, el funcionamiento de los equipos docentes o del trabajo en las aulas y la confianza que depositan familiares y profesorado en cada niño y niña. (OCDE 2010, 86)

En este sentido, es importante analizar las diferentes prácticas de éxito que se desarrollan en los

centros educativos con un número elevado de alumnado inmigrante y, posteriormente, elaborar propuestas para la mejora de los resultados académicos y la convivencia en centros educativos de primaria y secundaria.

La investigación del Plan Nacional I+D+I: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante* tiene por principal objetivo analizar qué elementos o prácticas educativas incrementan el fracaso escolar y los problemas de convivencia y cuáles están favoreciendo el éxito educativo y la mejora de la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria.

Para llevar a cabo dicha investigación se ha empleado la metodología comunicativa crítica (Gómez et al. 2006), también utilizada en diferentes proyectos del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europeaⁱ y del Plan Nacional I+D+Iⁱⁱ, relacionados con las desigualdades y con grupos minoritarios.

Este enfoque se basa en contribuciones de los autores de mayor relevancia en la actual Comunidad Científica Internacional y sitúa a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario, eliminando el desnivel epistemológico en la investigación social. Este hecho explica la idoneidad del enfoque 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.

El proyecto se ha desarrollado por un equipo de investigadoras e investigadores formado por profesorado de siete universidades españolas. Se ha realizado trabajo de campo en centros de primaria y secundaria de cinco comunidades autónomas diferentes: Aragón, Catalunya, Galicia, Madrid y País Vasco.

La selección de las distintas comunidades responde al porcentaje de alumnado inmigrante con el que cuentan. De este modo, Madrid, Catalunya y Aragón se sitúan por encima de la media española (9,6 %) de porcentaje de alumnado extranjero en centros de enseñanza no universitaria sobre el total de la población, en datos del curso 2009-2010, con un 13,6%, 13,1% y 12,7% respectivamente. A diferencia de estas comunidades, País Vasco y Galicia se encuentran por debajo de esta media, con valores de un 6,5 % y 3,6%, respectivamente. (MEC 2010)

Por otro lado, la elección de los centros de primaria y secundaria obligatoria que se han estudiado responde, en el caso de Catalunya, Aragón y Madrid, a centros que cuentan con más del 30% de alumnado inmigrante. En el caso de Galicia y País Vasco, se han seleccionado aquellos centros educativos que presentan un número de alumnado inmigrante superior a los similares en su zona.

En el presente artículo, presentamos uno de los principales resultados de la investigación: la identificación de la participación de familiares inmigrantes en el centro educativo como una práctica educativa de éxito en los centros educativos con un elevado número de alumnado inmigrante. Se trata de un resultado que corrobora los extraídos a nivel europeo del Proyecto INCLUD-EDⁱⁱⁱ, uno de los proyectos de mayor rango e impacto internacional que analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar la exclusión social y que fomentan la cohesión social.

Desde INCLUD-ED se han identificado cuatro actuaciones de participación de las familias y de la comunidad que se relacionan con el éxito de los centros: participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y evaluación, participación en los procesos de toma de decisión y formación de familiares (Flecha et al. 2009). Se trata de actuaciones que ayudan a resolver los obstáculos que autores como Wainer (2006) identifican en la participación e implicación de las familias en el centro educativo: la falta de planes estratégicos para saber cómo conseguir la implicación, la falta de material en el idioma de los colectivos inmigrantes para facilitar la comprensión, el hecho de considerar que existen diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países por parte del profesorado y los equipos directivos, una incompatibilidad de horarios de profesorado y familias, entre otros.

En el primer apartado de este artículo, centraremos la atención en la participación de las familias inmigrantes como voluntarias dentro del aula en general y, más concretamente, en los grupos interactivos como práctica educativa de éxito. El segundo apartado, abordará el tema de la participación de los familiares en actividades para su propia formación, factor fundamental para el éxito e itinerario educativo del alumnado. Y, finalmente, las conclusiones ofrecerán un resumen de las principales aportaciones del artículo.

2.- PARTICIPACIÓN DE LOS FAMILIARES INMIGRANTES DENTRO DEL AULA: LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Investigaciones como la de Harris et al. (2008) demuestran que la inversión de tiempo y recursos en la comunidad en la que vive el alumnado inmigrante con medios desfavorecidos mejora el éxito escolar. Así, el trabajo con familias y la introducción de programas de participación voluntaria de las familias y de la comunidad en general, tienen una incidencia directa en los niños y niñas y en sus resultados académicos.

Una de las preocupaciones de los centros educativos es la dificultad de colaboración con las familias, que en el caso de familias de alumnado inmigrante genera una falta de orientación de estas familias, miedo, inseguridad... De este modo, una diferencia significativa entre los ambientes familiar y escolar puede provocar conductas agresivas o desafiantes de las familias hacia el mundo escolar, lo cual podría suponer un incremento de las dificultades de integración y de aprendizaje de los niños y niñas. (Werning et al. 2008).

Terren y Carrasco (2007) nos aportan una visión del interés de las familias inmigrantes hacia la educación que tradicionalmente se ha negado. Parten de la idea de que la experiencia de la emigración representa una enorme fe en los beneficios de la educación del país al que se trasladan y hace que las familias estén muy motivadas hacia la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, las familias inmigrantes adquieren valores meritocráticos y, al contrario de la creencia general, muestran un alto nivel de compromiso y expectativas respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Profesoras de Catalunya comentaban en el trabajo de campo realizado la importancia de que los niños y niñas vean cómo sus familiares entran en la escuela y colaboran de forma activa, hecho que hace que se impliquen más y les motiva en sus estudios: *“Cuando han venido, la familia se ha implicado y los niños también se han implicado más”*^{iv}, apunta una profesora de un centro de secundaria de Catalunya. Otra profesora también de secundaria de la misma comunidad corrobora este hecho:

“Una buena relación escuela-familia lleva a que la familia vea que forma parte de ese centro, de la vida del centro, que es importante según cuenta en su opinión.

Ahà (afirmación).

Y eso, de rebote, hace que se valore mucho más ¿no? El trabajo y... pienso ¿eh? Y que si el alumno llega en

casa y necesita que la familia le ayude en lo que sea de tareas de la escuela, pues sabe que si es valorado, se implicará mucho más”

Además de la motivación e implicación, la entrada de familiares en el aula y una buena conexión entre la familia y la escuela mejoran los resultados académicos. El profesorado está de acuerdo con esta afirmación pero también los familiares consideran que una buena comunicación y la colaboración con el centro educativo son fundamentales para asegurar el éxito educativo de los niños y niñas. Así lo expone la madre de una alumna de primaria en Aragón: *“Aquí, afortunadamente, al menos podemos... tenemos una buena colaboración con el colegio, al menos yo siempre, siempre, siempre que he necesitado, me han ayudado”* (madre de nacionalidad rumana) o el padre de un alumno de un Instituto del País Vasco, que lo vive como una oportunidad: *“Y entonces, me parece eso importante, que se le da la oportunidad de participar a las familias en el desarrollo de los hijos, es importante”* (padre de nacionalidad colombiana).

Otro de los familiares entrevistados en la investigación, en concreto la madre de una alumna de primaria de Catalunya, reconoce dos elementos fundamentales para que la colaboración y una buena relación con el centro educativo sean una realidad. Se trata de la participación de las familias y de la implicación y el soporte a sus hijos e hijas en el proceso educativo. Así pues, ella apunta: *“Pero yo lo digo del primero hasta el último es que tienen, que tienen que participar los padres también. Los padres tienen que estar al lado de los niños, porque vivimos una temporada muy difícil con los estudios y con los niños y tenemos que estar todos. [...] Yo, por experiencia, yo he visto que los niños que no vienen sus padres al colegio para cualquier cosa, se sienten muy cerrados”* (madre de nacionalidad marroquí).

La entrada de los familiares al aula en concreto y al centro en general, así como una relación fluida entre éstos y el centro educativo, no sólo tiene una repercusión positiva en el aprendizaje de los chicos y chicas sino que ayuda en la mejora de la convivencia, lo cual es fundamental ya que el contexto que presentan las aulas de nuestros días está caracterizado por la diversidad (de culturas, orígenes, creencias religiosas, etc.). Esta realidad genera nuevas demandas y necesidades que han de ser abordadas ya que los centros educativos actuales se han creado y desarrollado en el marco de unas normas y valores que actualmente no reflejan ni responden a esa diversidad (Aubert et al. 2004).

Esta realidad puede convertirse en objeto de discriminación hacia el alumnado inmigrante provocando situaciones de racismo y violencia, y también conflictos por parte del propio alumnado inmigrante que no asume unas normativas en las que no se siente identificado.

Un estudio reciente de la OCDE sobre la enseñanza y el aprendizaje (2009) nos muestra cómo, en el caso de España, el 40% del profesorado del primer ciclo de secundaria se queja de no poder desarrollar con normalidad su tarea, dedicando cerca del 16% del tiempo lectivo en tratar de poner orden en clase. En este estudio se sitúa al alumnado español como el más conflictivo de la treintena de países analizados.

Son muchos los autores y autoras que han estado desarrollando contribuciones que aportan elementos de análisis para la mejora de la convivencia en los centros educativos (Ortega & Mora-Merchán, 1999 y 2000; Ortega & del Rey, 2003; Ross & Watkinson, 1999; Melero, 1993). No obstante, los estudios sobre los problemas de convivencia del alumnado inmigrante en los centros educativos no han sido muy prolíficos en nuestro país aunque sí contamos con algunos datos que apuntan la necesidad de hacerlo. El estudio llevado a cabo por el Defensor del Pueblo (2003) muestra cómo la valoración del clima en el aula va siendo más negativa en el profesorado de centros con más de un 30% de alumnado inmigrante. En centros con mayor porcentaje de alumnado inmigrante esta opinión es más negativa.

En la búsqueda y análisis de prácticas educativas de éxito que contribuyan a la mejora del aprendizaje y la convivencia y que cuentan con la implicación de la familia en el centro educativo, encontramos los grupos interactivos^{vi}.

Los grupos interactivos

La organización del aula en grupos interactivos consiste en agrupar al alumnado de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura como nivel de aprendizaje. Se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 20 minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, voluntarios y voluntarias de la comunidad (familiares, ex alumnos/as, practicantes, miembros de otras entidades, vecinos, etc.) que entran a formar parte del aula.

Los grupos interactivos ofrecen posibilidades que no encontramos en otras formas organizativas ya que no sólo generan un mayor aprendizaje si no que consiguen una mejor convivencia. La convivencia sólo puede mejorar si existe una relación entre las personas y, por tanto, es necesaria la interacción entre el alumnado y la participación de las familias en el centro educativo. Este contacto e intercambio posibilita relaciones que de otra forma no hubieran existido y esto contribuye a deshacer muchos prejuicios y opiniones o visiones erróneas que perviven actualmente en relación a la inmigración.

Además, suponen una forma de no excluir al alumnado inmigrante ni al alumnado con más bajo rendimiento si no que la heterogeneidad del alumnado en interacción genera más aprendizaje. A la vez, aparecen valores como la solidaridad, el compañerismo, la colaboración y la ayuda mutua, que también contribuyen a mejorar el aprendizaje y la convivencia. Así lo transmite una profesora de un centro de educación primaria de Catalunya, cuando expone: *“Sí, sí, claramente, hay una riqueza. [...] Y los que quizás tienen más facilidad, no es que sepan más, sino que tienen más facilidad para el aprendizaje, pueden ayudar a los que les cuesta más, pero es que normalmente al niño que le cuesta más tiene una actitud, una predisposición y unas ganas, que a veces le faltan al alumno que le es fácil. Y eso es enriquecimiento ¿no? Los grupos interactivos, por ejemplo, lo que potencian es el trabajo cooperativo”^{vii}*

De este modo, parece claro el rol que pueden desempeñar los familiares dentro del aula en los grupos interactivos. También es importante destacar la necesidad de la implicación de las familias del alumnado inmigrante ya que, en muchos casos, la ausencia de representatividad de la propia cultura en el aula y el centro educativo conlleva a los chicos y chicas problemas de integración y la generación de actitudes de resistencia, absentismo y rebeldía que pueden derivar en situaciones conflictivas en el aula y fuera de ella. En este sentido, la inclusión en el aula de referentes directos otorga otro sentido, más valioso, al proceso educativo a la vez que ayuda a erradicar estereotipos. El padre de un alumno de secundaria del País Vasco, lo ejemplifica con sus palabras: *“El asistir a las clases, relatar un poco nuestras vivencias, qué motiva que nosotros tengamos que dejar nuestro país para venir aquí y, escuchar un poco lo que hay aquí, y un poco la mezcla de una cosa con la otra y... Van surgiendo ideas y se van haciendo actividades, pero creo que lo principal es implicarse más en un intercambio, un intercambio de opiniones y de vivencias con el profesorado y los alumnos”* (padre de nacionalidad colombiana).

El propio alumnado inmigrante también comparte esta visión y apunta la necesidad de que existan estos referentes en el aula para ayudar a superar los prejuicios establecidos. Un alumno marroquí de un centro de secundaria en Catalunya apunta lo siguiente, refiriéndose a por qué le gusta que participen los familiares inmigrantes en el centro: *“Sí, porque hay personas que no saben eh... cosas de nuestro país y dicen que en nuestro país no saben hacer nada y eso... cuando vienen los padres, demuestran cosas”*^{viii}

En la intervención y la implicación en el aula, también la opinión de los familiares es positiva ya que también piensan que los grupos interactivos están generando una mejor convivencia al no segregar y, por tanto, no clasificar al alumnado etiquetándoles entre los que saben más y los que saben menos y, por otro lado, es una forma de trabajar que motiva a aprender más. Así lo reconoce la madre de una alumna de un centro de primaria de Catalunya: *“Yo también me siento muy bien y he aprendido muchísimas cosas. Y esto es el pago, ayudo a muchos niños y mañana vendrá otra y ayudará a mis hijos y, ya está, es una cadena”* (madre de nacionalidad marroquí).

La heterogeneidad de los grupos así como la interacción entre alumnado, profesorado y familiares aportan un elemento referencial que es clave para el futuro de los niños y niñas. A menudo, el tipo de relaciones de amistad y los entornos de relación en los cuáles se mueven los alumnos inmigrantes provocan que éstos no cuenten con un referente de personas que han llegado a la universidad o bien que sus familiares no puedan ofrecerles el soporte y la ayuda que necesitan. Una profesora de secundaria Catalunya relata una de estas situaciones:

“(...) pero después cuando llegan a casa, no hay ambiente de estudio, no hay material para que ellos puedan buscar--- No ven a nadie que esté leyendo o que esté estudiando sino que siempre es: la madre está en la cocina haciendo la comida o está limpiando, el padre está trabajando y cuando llega se pone a mirar la televisión. Entonces, este modelo ellos lo viven así... Entonces dices: ¿es que no estudian! Pero no tienen modelos en casa que vean que, que la cultura es una cosa importante y supongo que, que este modelo les influye, ¿no?”^{ix}

Parece evidente que existe una estrecha relación entre el nivel educativo de las familias y el de los hijos e hijas. Atendiendo esta realidad, tenemos dos posibles tipos de actuación: por un lado, apostar por aquellas vías que únicamente reproducen las carencias que ya encontramos o, por otro, facilitar las herramientas necesarias a los familiares del alumnado que actualmente se encuentra en los centros educativos, apostando, en este caso, por la transformación, que permite superar este déficit. En esta segunda vía encontramos la formación de familiares como posible actuación de éxito.

3.- LA FORMACIÓN DE FAMILIARES DE ALUMNADO INMIGRANTE: UNA FORMA DE PARTICIPACIÓN DE ÉXITO

Numerosos estudios han subrayado el efecto positivo de la formación de familiares en el resultado académico de los niños y niñas (Barnett et al., 1998; Bennett et al., 2002; Brooks-Gunn et al., 2000; Burchinal et al., 2002). Se demuestra que las actividades de participación son más importantes para ayudar al alumnado a alcanzar el éxito escolar que la estructura familiar, el estatus socio-económico, la raza, el tamaño de la unidad familiar y la edad de los niños y niñas. (Hidalgo et al., 2002; Becker & Epstein, 1982; Comer 1980; Epstein 1986). Así pues, cada vez se hace más evidente que la formación de las familias es un factor fundamental para el éxito e itinerario educativo del alumnado.

De esta forma, los hijos e hijas de personas trabajadoras no cualificadas tienen 4,5 veces menos posibilidades de ir a la universidad que los hijos e hijas de familias académicas (aquellas en las que al menos un miembro tiene estudios universitarios). Un chico o chica con familia no académica tiene 20 veces más posibilidades de sufrir fracaso escolar que el hijo o hija de una familia académica (Martínez García, 2009).

Del mismo modo, los datos del reciente informe PISA 2009 (OCDE 2010, 89) muestran que cuando se considera la variable “nivel de estudios de los padres” las diferencias existentes en los resultados del alumnado llegan a alcanzar casi 100 puntos en España y 120 en OCDE, entre las familias que tienen estudios primarios y las que cuentan con estudios superiores.

Por lo tanto, pretender que la educación consiga eliminar las diferencias sociales obliga

necesariamente a considerar la formación de las familias como factor de vital importancia.

Algunos estudios muestran cómo los programas de formación que incluyen a las familias, identifican esta formación como uno de los componentes que contribuye al éxito académico de los niños y niñas, a corto y largo plazo. (Boethel, 2004; Campbell et al., 1998; Christian et al., 1998; Jordan et al. 2000). En algunas experiencias educativas de éxito llevadas a cabo en EEUU como School Development Program, Accelerated Schools, Success for All, los programas de formación para familias que se realizan y el contar con su participación en los procesos educativos es importante en los resultados académicos de sus hijos e hijas. De este modo, la idea clásica de participación no favorece la participación de las familias desaventajadas (Delgado-Gaitan, 1990, 1991) y, por ello, es necesario buscar otras vías y formas de participación.

En España también se están desarrollando algunas experiencias de éxito en este sentido. Un ejemplo de este tipo de formación de familiares es el que se lleva a cabo en Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al. 2002). En las Comunidades de Aprendizaje, los y las familiares participan en el diseño de las actividades formativas que van dirigidas a ellos y ellas, desde la detección de necesidades hasta la planificación y la implementación en el día a día de dicha formación. La escuela pone entonces los medios para que esta formación sea una realidad. Uno de los elementos que garantizan el éxito del programa formativo (participación y resultados) es su adecuación a las necesidades de las personas participantes en la actividad. En esta experiencia, la formación de familiares se organiza mediante la metodología comunicativa y, a través de ella, se contribuye a una detección ajustada a la realidad de las personas.

Otros ejemplos de formación de familiares que encontramos tanto en centros educativos como en comunidades de aprendizaje son: alfabetización para familias inmigrantes, alfabetización digital, tertulias literarias dialógicas, inglés, etc. Estas actividades conforman un tipo de formación que a la vez que fomenta la participación de los familiares de alumnos/as en el centro, favorece el aprendizaje de los chicos y chicas y también la convivencia.

En relación al aprendizaje, el propio alumnado comenta que cuando sus familiares asisten a cursos de formación, les pueden ayudar en sus tareas, potenciando así su éxito académico. Un ejemplo lo encontramos en un centro de secundaria de Catalunya, dónde un alumno inmigrante explica por qué

le gustaba que sus familiares asistieran a un curso de catalán para familias que se impartía en el instituto:

“Y te gustaba a ti que viniese, que fuese a la escuela a...

Sí.

¿Sí? ¿Por qué?

Porque cuando llegaba a casa me decía palabras en catalán y yo estaba contento.

Ahá (afirmación). ¿Y te podía ayudar más?

Sí.

Ahá (afirmación). ¿Y tú crees que eso te ha ayudado a mejorar, no? En...

Sí.”^x

Por otro lado, la motivación de las familias por aprender, se traslada a sus hijos e hijas que ven aún más importante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tutor de dos alumnos de primaria del País Vasco, de nacionalidad dominicana, habla de confianza: *“Adquieren más confianza los niños también porque ven que uno está participando casi igual que ellos. Se engendra una confianza en sí mismo y eso es lo importante, tener esa confianza”*.

Profesorado de Catalunya y de Aragón valoran que la implicación en los procesos de formación, supone una importante contribución a la implicación de las familias, procurando que éstas se interrelacionen con una mayor confianza con el resto de agentes educativos. La profesora de un centro de primaria en Catalunya, comenta: *“Sí, es muy importante porque también entran en la escuela, tienen relación con los maestros, confían más, si a ti te conocen un poco confían más, te pueden explicar cosas más personales o su realidad puede ayudar a entender a este niño”^{xi}*. Un profesor de secundaria de Aragón corrobora que *“O sea, cuanto más se implica la familia, más posibilidades de éxito tenemos. Claro”*.

Además, el hecho que las familias vayan al centro para hacer las actividades de formación implica que se conozcan entre ellas y que se genere un clima de confianza potenciando así la convivencia, tanto entre familiares como en sus hijos e hijas, a la vez que se le da un valor añadido a la educación. En este sentido, una maestra vasca apunta que *“(...) los críos están encantados de que sus padres vengan a aprender”* a lo que otra maestra del mismo centro añade: *“Y luego ellos mismo haciendo grupos se hacen más fuertes para venir al centro, ¿no? Igual hay alguno que sí que querría venir pero que le da más apuro”*.

Es importante destacar que esta mejora del rendimiento no sólo es percibida por el alumnado y las familias sino que el profesorado también remarca la importancia de esa transmisión de apoyo o motivación entre familiares e hijos para la mejora del éxito educativo, y señala además una evolución en la relación entre ellos. En una escuela catalana una de las maestras comenta que *“Los niños que saben que sus padres forman parte de la escuela se sienten mejor. Yo creo que sí [...] Yo creo que les gusta (...) Porque claro a los niños esto de enseñar a los padres les gusta mucho ¿no? y yo creo que aquí se crea un principio que decíamos de diálogo y de intercambio”*.

Como apunta un maestro de un centro que forma parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Catalunya, parece que la educación necesita de un trabajo común, coordinado y en red, en el que es necesario implicar a toda la comunidad y, sobre todo, a los familiares del alumnado. En palabras del maestro: *“Claro, porque es Comunidad de Aprendizaje y entran a participar [...] pero claro la educación es de todos, de los maestros, de los padres, y claro al haber más concordancia, al ver cómo se hace aquí, también ven cómo se tiene que hacer en casa”^{xii}*

4.- CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este artículo se refieren a dos pilares fundamentales que cabe tener en cuenta en una sociedad donde el aumento de la población inmigrada ha sido y es una realidad social que se traduce en el día a día de los centros educativos y de las aulas. Una cuestión que puede crear situaciones de desigualdad y que, de hecho y según investigaciones recientes, las crea ya que, por ejemplo, el fracaso escolar afecta mucho más al alumnado inmigrante que al autóctono.

El primer pilar fundamental para la superación de estas situaciones es la participación de los familiares dentro del aula a partir de iniciativas como los grupos interactivos, ya que supone la creación del vínculo necesario entre familia y escuela que, a menudo, no se observa en las familias de alumnado inmigrante.

De este modo, aspectos como la participación de los familiares, la colaboración activa de éstos con el centro educativo, la implicación, la entrada en el aula, una buena comunicación y una relación fluida y el soporte en el proceso educativo de los hijos e hijas generan más implicación, más

motivación y, por tanto, una mejora de los resultados académicos y de la convivencia, reconocida por profesorado, familiares y el propio alumnado.

En este sentido, una de las formas de hacer realidad esta participación de familiares es la que se produce de forma totalmente voluntaria en los grupos interactivos. Éstos permiten una organización distinta a la tradicional, basada en criterios de equidad y fundamentada en la heterogeneidad de los grupos, la inclusión de todo el alumnado sin etiquetarlo, la solidaridad, el compañerismo, la ayuda mutua, la colaboración y la interacción; lo cual genera una mejora del aprendizaje y de la convivencia. En concreto, la implicación de las familias inmigrantes en el centro educativo supone una representatividad de la propia cultura y un referente que permite erradicar estereotipos y prejuicios.

El segundo pilar para una apuesta centrada en la transformación de los centros educativos y la superación de las vías que únicamente reproducen carencias y déficits, es la formación de familiares del alumnado inmigrante como una forma de participación de éxito. Numerosos estudios demuestran que la participación es más importante que muchos otros factores en el proceso formativo del alumnado. Sabiendo que a menudo la falta de formación de las familias inmigrantes es una realidad, es necesario pensar en la formación.

Así pues, experiencias de éxito como las Comunidades de Aprendizaje nos aportan ejemplos de este tipo de formación de familiares que, en distintas formas, cuenta con el objetivo de mejorar el éxito académico del alumnado y la convivencia en los centros educativos. Algunos aspectos que mejoran con esta formación es la ayuda que pueden brindar los padres y madres a sus hijos e hijas en las tareas, el traslado de la motivación por aprender a sus hijos e hijas, más conocimiento de los agentes educativos y la creación de un clima de confianza, la interrelación e implicación con el resto de agentes educativos que intervienen en el proceso educativo de nuestros niños y niñas, etc. Lo cual, siempre revierte en más éxito académico para los chicos y chicas y una mejora en la convivencia.

Esa coordinación entre los agentes que forman parte de la comunidad educativa y la relación entre el centro y las familias, ya sea mediante la introducción directa de éstas en el aula o mediante la formación de familiares, hace que el alumnado se responsabilice de su propio aprendizaje, potenciando a la vez su autonomía y trabajo personal.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Barnett, W. S., Young, J. W., y Schweinhart, L. J. (1998). How preschool education influences longterm cognitive development and school success: A causal model. En W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results* (pp. 167–184). New York: State University of New York Press.

Becker, H. J. y Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.

Bennett, K. K., Weigel, D. J., y Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295–317.

Boethel, M. (Ed.). (2004). *Readiness. School, family & community connections*. Austin, TX: National enter for Family & Community connections with Schools.

Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., y Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? En J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 549– 577). New York: Cambridge University Press.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C. y Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436.

Campbell, F. A., Helms, R., Sparling, J. J., y Ramey, C. T. (1998). Early childhood programs and success in school: The Abecedarian study. En W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results* (pp. 145–166). New York: State University of New York Press.

Christian, K., Morrison, F. J. y Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501–521.

Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Defensor del pueblo. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*. Vol. I-II. Extraído en junio, 2011, de <http://casus.usal.es/inmed/documentos.htm>.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Their Children's Education*. London: Falmer.

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving Parents in the Schools: A Process of Empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciència.

de Gràcia, S. y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, 35.

Harris, A. L., Jamison, K. M. y Trujillo, M. H. (2008). Disparities in the Educational Success of Immigrants: An Assessment of the Immigrant Effect for Asians and Latinos. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 90-114.

Hidalgo, N. M., Epstein, J. K. y Siu, S. (2002). Research on families, schools, and communities. A multicultural perspective. En J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.

INCLUD-ED Project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission. Extraído en junio, 2011, de <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>.

Jordan, C., Snow, C. E. y Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.

Martínez García, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, 2(1), 56-85.

MEC (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. MEC. Extraído en junio, 2011, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/datos-y-cifras-2010-2011.indd.pdf?documentId=0901e72b803eceed>

MEC (2007). *PISA 2006. Informe Español*. MEC. Secretaría de Estado de Educación y formación profesional.

MEC (2010). *PISA 2009. Informe Español*. MEC. Secretaría de Estado de Educación y formación profesional.

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

OECD (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. OECD/Santilla.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar; mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R. y del Rey, M.R. (2003a). *La Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y del Rey, M.R. (2003b). El proyecto anti-violencia escolar: ANDAVE. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 145, 17-23.

Ross, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

Terren, E. y Carrasco, C. (2007). Faith in school: immigrant families' attitudes towards education in Spain. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 389-406.

Wainer, A. (2006). The new latino south and the challenge to American Public Education. *International Migration*, 4(5), 129-165.

Werning, R., Löser, J.M. y Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.

6. - NOTAS

ⁱ INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme. (2006- 2011); WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base. (2001-2004).

ⁱⁱ

Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género y la convivencia entre culturas. Plan Nacional I+D+I. Programa Nacional de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. 2004-2007; Lectura Dialógica e Igualdad de Género en las interacciones del aula. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. 2003-2005.

ⁱⁱⁱ

El proyecto INCLUD-ED es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea. El proyecto INCLUD-ED es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco.

^{iv}

Texto traducido del original:

“Quan ha vingut la família s’han implicat i els nens també s’han implicat més”.

^v

Texto traducido del original:

“Una bona relació d’escola-família porta que la família vegi que forma part d’aquest centre, de la vida del centre, que és important segons compta en la seva opinió.

Ahà (afirmació).

I això de rebot fa que es valori molt més, no? La feina i... penso eh? I que si l’alumne arriba a casa i necessita que la família l’ajudi en el que sigui de tasca d’escola, doncs sap que si es veu valorat i hi compta, s’implicarà molt més”.

^{vi}

“(…) Los grupos interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Los grupos interactivos están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posible”. (de Gràcia y Elboj, 2005:105).

^{vii} Texto traducido del original:

“Sí, sí, clarament, hi ha una riquesa. [...] I els que potser tenen més facilitat, no és que sàpiguen més, sinó és que tenen més facilitat per l’aprenentatge, poden ajudar als que els hi costa més, però és que normalment al nen que li costa més té una actitud, una predisposició i unes ganes, que a vegades li manquen a l’alumne que li és fàcil. I això és un enriquiment, no? Els grups interactius, per exemple, el que potencien és el treball cooperatiu”.

^{viii}

Texto traducido del original:

“Sí, perquè hi ha persones que no saben eh... coses del nostre país i dicen que en nuestro país no saben hacer nada i això quan vénen els pares demostren coses”.

^{ix}

Texto traducido del original:

“(…) però després quan arriben a casa, no hi ha ambient d’estudi, no hi ha material per a que ells puguin buscar... No veuen a ningú que estigui llegint o que estigui estudiant sinó que sempre és: la mare està a la cuina fent el menjar o està netejant, el pare està treballant i quan arriba es posa a mirar la televisió. Llavors, aquest model ells el viuen així... Llavors dius: és que no estudien! Però no tenen models a casa que vegin que, que la cultura és una cosa important i suposo que, que aquest model els influeix, no?”

^x

Texto traducido del original:

“I t’agradava a tu que vingúes, que anés a l’escola a...”

Sí.

Sí. Per què?

Perquè quan arribava a casa em deia paraules en català i jo estava content.

Ahà (afirmació). I et podia ajudar més?

Sí.

Ahà (afirmació). I tu creus que això per exemple t’ha ajudat a millorar no? En...

Sí”.

^{xi} Texto traducido del original:

“Sí, és més important perquè també entren a l’escola, tenen relació amb els mestres, confien més, si a tu et

coneixen una mica confien més, et poden explicar coses més personals o la seva realitat pot ajudar a entendre aquest nen”.

^{xii} Texto traducido del original:

“Clar perquè és Comunitat d’Aprentatge i entren a participar [...] però clar l’educació és de tots, dels mestres, dels pares, i clar a l’haver més concordança, al veure com es fa aquí, també veuen com s’ha de fer a casa”.