

Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal

Challenges to promote inclusion from the educational community's discourse: a case study from a longitudinal perspective

Juan José MEJÍAS ABAD y Jacobo CANO ESCORIAZA
IES Cabañas (La Almunia) y Universidad de Zaragoza

Recibido: Diciembre 2014

Evaluado: Marzo 2015

Aceptado: Abril 2015

Resumen

La inclusión del alumnado inmigrante resulta fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa. Por ello, el presente artículo corresponde a un estudio longitudinal en un centro escolar con el objetivo de conocer las percepciones de los docentes hacia las familias inmigrantes y justificar la importancia de potenciar la participación de las dichas familias en la vida educativa. El análisis sobre dicho enfoque inclusivo se inició en el curso 2010/11 y finaliza tres años después. Los resultados obtenidos a través de la observación participante, entrevistas a informadores clave y el análisis de documentos del centro se exponen clasificados en diferentes estrategias tanto a nivel organizativo como de aula.

Palabras clave: familias inmigrantes, colaboración familia-escuela, inclusión, pensamiento del profesorado.

Abstract

The inclusion of immigrant students is essential to ensure equal opportunities and the development of critical and participatory citizenship. In this respect, this article presents a longitudinal study in a school with the aim of knowing the perceptions of teachers towards immigrant families and justifies the importance of enhancing the participation of these families in the educational life. The analysis of this inclusive approach began in the school year 2010/11 and ended three years later. The results obtained through participants' observation, personal interviews to key informants and the analysis of the documents of the school are exposed classified in different strategies at the organization and classroom levels.

Keywords: immigrant families, family-school collaboration, inclusion, teachers' thoughts.

Una de las preocupaciones actuales en España es mejorar el sistema educativo, favoreciendo la participación de toda la comunidad educativa para contribuir a la consecución de la deseada calidad educativa. Es de todos sabido que el éxito o fracaso del menor tanto como persona y como alumno depende en gran medida del apoyo familiar que recibe. Por este motivo pensamos que el acercamiento de la escuela con estas familias inmigrantes para su integración es de vital importancia con el objetivo de que éste tenga un mayor abanico de herramientas y, en consecuencia, probabilidades de un éxito tanto académicas como personales. Este acercamiento del centro escolar por medio de diferentes estrategias con estas familias inmigrantes no excluye para poder utilizar las mismas estrategias con las familias nativas.

En los últimos años han aparecido una gran cantidad de publicaciones en torno a la inclusión de las familias inmigrantes y de sus hijos al centro escolar. Esta inclusión ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Así es que Navarro y Huguet (2006); Leiva (2007, 2011) y Gallego (2011) basan sus ideas en una participación comunitaria; Gairín e Iglesias (2008) desde la perspectiva de la interacción entre los docentes y discentes. Carrasco et al (2009) enfatizan los desencuentros y estrategias relativas a favorecer la relación entre las familias inmigrantes y las instituciones educativas, introduciendo el concepto de capital social. En cambio, González (2007, 2010) nos muestra la necesidad de implicar a los servicios de orientación y formación de los diferentes profesionales de la Educación.

Paralelamente a estas distintas formas de pensar para llegar a la deseada cohesión entre familias nativas e inmigrantes se han producido un gran abanico de estudios. En este sentido, aparecen investigaciones con el propósito de conocer la repercusión de la participación de las familias como el realizado por la Fondazione CENSIS (2001) que reveló que dependiendo el nivel de integración de las familias de inmigrantes en la sociedad de acogida repercutirá de forma directa tanto en el rendimiento académico como en la integración a la sociedad de dicho alumnado. En la misma línea, Flecha (2009) remarca cómo la participación de dichas familias es un elemento necesario para la mejora de los resultados educativos. O las investigaciones de Porras (2001), Luengo (2002), el Defensor del Pueblo (2003), García Sanz et al (2010) o González (2010) que situaron la participación de estas familias por debajo de otras. Es más, García Velasco (2009) puntualizó en su estudio que el 83.3% del profesorado consultado afirmaba esta despreocupación familiar. Conviene mencionar los resultados de los análisis realizados por Santos y Lorenzo (2009) y por Portes y Aparicio (2013) nos permiten aseverar que, en general, las familias latinas participan más en la escuela que las de origen magrebí y, que las familias latinoamericanas tienden a presentar un menor grado de implicación y participación que los originarios de los países del este de Europa.

La situación jurídico-legal en España junto con la dificultad que tienen con el idioma nativo, tanto a nivel oral como escrito, son otras variables analizadas para entender la situación que nos atañe. En efecto, estas variables son obstáculos para un acercamiento franco y abierto a la escuela como concluyeron Vicent y Warren (1999), Tèrren (2004), Baráibar (2005) y García Velasco (2009). Además, este hecho desencadena según González (2010), una disminución de su autoestima por creer que van a hacer el ridículo y por ende, ser rechazados. Estos prejuicios y actitudes

negativas tanto de los docentes como de las familias inmigrantes llegan al sentir del alumnado

Es por ello que una mayor participación de las familias inmigrantes ayudará a incrementar el logro de tres objetivos que consideramos fundamentales, en la línea de lo señalado por Santos y De la Rosa (2013) y Santos y Lorenzo (2009). En primer lugar, la construcción de conocimiento. Segundo, la reducción de los prejuicios analizando a todos los miembros de la comunidad educativa y, finalmente, la creación de una cultura de la inclusión a través de dinámicas comunitarias centradas en el desarrollo competencial de los educandos.

Un tercer elemento a estudiar es el análisis del discurso y las percepciones del profesorado acerca del colectivo inmigrante. Carrasco et al (2009), concluyeron que el profesorado achaca la falta de asistencia de los alumnos inmigrantes a las dificultades laborales, en parte, de las familias. En su estudio, se diferencian aquellas familias inmigrantes según su procedencia, estudiando más a fondo las de origen marroquí y pakistaní. Se llega a la conclusión de que el alumnado de origen africano y del oeste-asiático respectivamente tienen unos niveles de absentismo mayores que las familias del este o latinoamericanas. El siguiente gráfico tiene la intención de aclarar el análisis de la participación y absentismo según la procedencia del menor a partir de los datos de Carrasco et al (ibídem) y Santos y Lorenzo (ibídem).

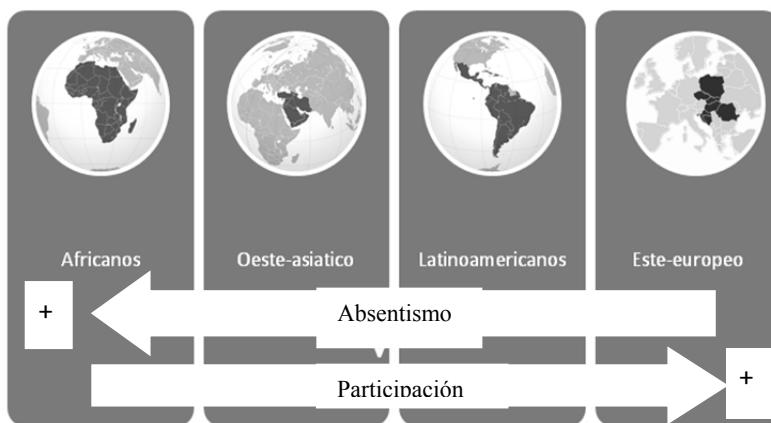


Gráfico 1. Análisis de la participación y absentismo según la procedencia del menor.

Todas estas investigaciones demuestran la gran relevancia social por promover la inclusión. Cuando nos aproximamos a analizar la evolución de la tipología del alumnado, constatamos que en los últimos quince años las aulas españolas han experimentado un notable cambio a causa del aumento progresivo y continuo de estudiantes inmigrantes. En concreto, se ha multiplicado por ocho su presencia como

podemos ver en el siguiente gráfico que ha sido elaborado a partir de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia –MEC- (2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014)

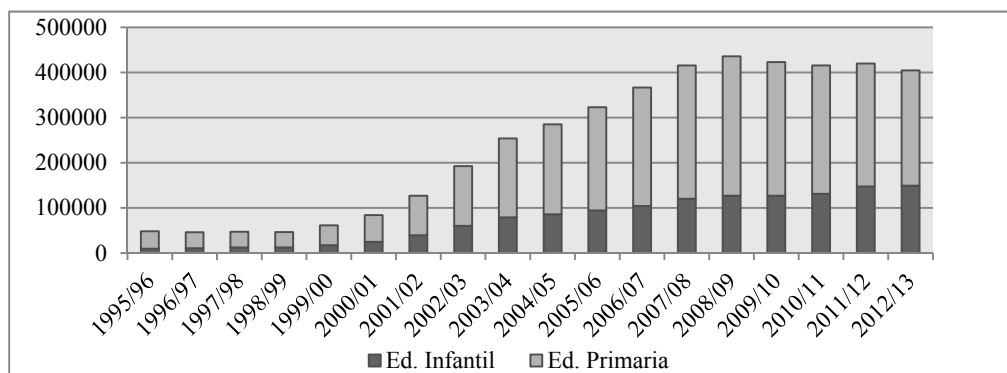


Gráfico 2. Evolución de escolarización inmigrante en Educación Infantil y Primaria.

Este hecho nos proporciona una percepción de la realidad condicionada por diversos factores socioeconómicos y demográficos, que hace pensar qué estrategias pueden utilizar los centros y docentes para facilitar la inclusión de todos. En este sentido, es de gran importancia el trabajo con las familias y resulta clave analizar qué se entiende por diversidad y cómo ésta puede contribuir a enriquecer las relaciones educativas. Estamos ante el último elemento a estudio y que no es sino la formación docente y apoyo institucional para una educación intercultural. Grau y Barrera (2009) revelan tras su estudio en centros de Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana que la actuación docente hacia los alumnos inmigrantes es escasa debido a su insuficiente formación. Por su parte, García Criado (2010) nos señala que ante esta incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo, los centros escolares deben tener presente en su gestión, estrategias para su integración. De esta manera, Leiva (2007) nos aporta que esta integración enriquecerá a la sociedad al incrementar nuestros puntos de vista.

Pero no todas las estrategias de participación llevan a la inclusión. Esta afirmación es derivada de la investigación realizada desde el Proyecto Integrado INCLUD-ED. Este evidenció que no todos los tipos de participación familiar y de comunidad llevan al éxito educativo. El tipo de participación que da más éxito incluye la formación de familiares en la escuela y la participación de éstos en el aprendizaje de los niños en las aulas y otros espacios de aprendizaje. Desde el propio MEC, se han reforzado investigaciones interesantes (Colectivo IOÉ, 2007) que han ido en la línea de analizar los diferentes discursos del profesorado y el alumnado, vinculando los términos inmigración, género y escuela. Entre el abanico de lógicas discursivas señalaban las siguientes: todo el alumnado es igual; los de fuera pueden suponer una dificultad que complejiza y, por último, todos tenemos que readaptarnos y reconstruimos.

Este artículo tiene el objetivo de revisar la literatura en cuanto a estrategias de inclusión de las familias de origen inmigrante que se proponen a nivel organizativo como de centro y aula para posteriormente analizar por medio de diferentes cuestionarios y entrevistas las variables que influyen en la actuación docente que se están llevando a cabo en un colegio navarro de carácter público y proporcionar a la comunidad educativa más estrategias para mejorar.

Material y método

El estudio se inició en el curso escolar 2010/2011 y los últimos datos recogidos han sido en el curso 2014/15. Para la obtención de los distintos datos se incluyeron todos los agentes educativos – equipo directivo, maestros, orientador escolar, alumnos, responsable del Centro de Apoyo del Profesorado de Pamplona -CAP- y familias - que intervienen en un Centro Público de la Comunidad Foral de Navarra. Entendemos como alumnos inmigrantes aquellos que han nacido fuera de nuestro país y aquellos que aun naciendo aquí sus padres son extranjeros.

Participantes

La elección de este centro educativo como objeto de estudio se debió a varios referentes como se observan a continuación y, justificados a partir de los Datos y cifras del curso escolar 2010/2011 realizados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte:

- 1- La Comunidad Foral de Navarra es la segunda Comunidad sólo por detrás del País Vasco con el menor abandono educativo temprano: un 19.8% frente al 31.2% de la media española. En la actualidad, según los datos del curso escolar 2013/2014 tiene un abandono educativo temprano del 13,3%.
- 2- Por ser un centro de una Comunidad Autónoma que se encontraba por encima de la media en alumnado extranjero en las aulas – 9.5% de alumnos de origen inmigrante de media en el territorio español frente al 10.5% en la Comunidad Foral de Navarra-
- 3- El centro contaba con un 16.5% de alumnado extranjero frente al 10.5% de media de la Comunidad.

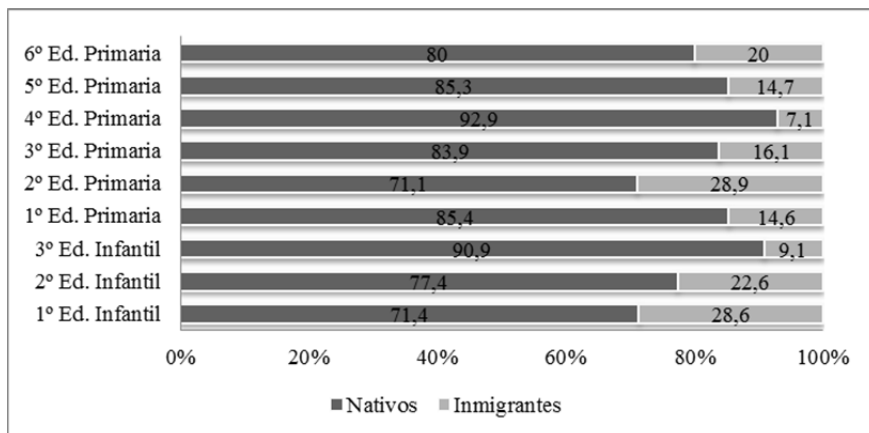


Gráfico 3. Distribución del alumnado nativo frente al inmigrante al inicio del estudio basado en el análisis de documentos de matriculación del Centro durante el curso 2010/11

La tipología del alumnado inmigrante era y sigue siendo variada –no sólo en el centro de análisis sino en todos- tanto en el número de alumnos extranjeros por clase como por nacionalidad. Es por ello conveniente analizar estos datos:

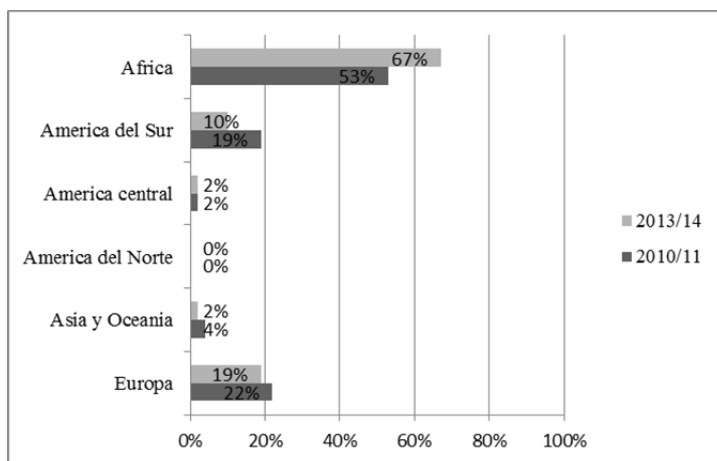


Gráfico 4. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica a partir del análisis de documentos de matriculación del Centro durante el curso 2010/11 y 2013/14.

4.- En la Comunidad Foral de Navarra tan sólo estaban adscritos al Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) 26 centros de Infantil y Primaria de los 222 centros que integran la oferta educativa para estas dos etapas. Uno de estos 26 era nuestro centro de estudio.

5.- Se encontraba inmerso en el 36% de los centros públicos que integran la red Kalitatea Irakaskuntza Publikoan -KADINET - .

6.- Es un Centro que tenía diferentes medidas ordinarias y específicas para atender al alumnado inmigrante que llega nuevo al centro tanto en el Plan Atención a la Diversidad y desarrollado en el plan de acogida del alumnado inmigrante. Cabía la posibilidad de que para transmitirles la información, el colegio podía solicitar un servicio de traducción para comunicarse, aceptándose o no dicha solicitud según las demandas existentes y la importancia del tema a tratarse. Otras medias que estaban y que siguen estando por verse eficaces para mejorar la inclusión son: Escuela de Salud, Desayuno Saludable, Información sobre Redes Sociales y Drogas por parte de la Guardia Civil y el Curso Convive.

Procedimiento

El proceso seguido en la investigación se estructura en cinco etapas con sus correspondientes fases como podemos ver en la Tabla 1.

<i>Etapa</i>	<i>Fase</i>	<i>Acciones llevadas a cabo</i>
E. de pre-conocimiento.	<i>F.1</i>	Elaboración del diseño de investigación. Revisión de la literatura más actualizada del tema a investigar.
	<i>F.2</i>	Elección de centro educativo según criterios establecidos y que hemos justificado anteriormente. Acercamiento al centro educativo, con el propósito de informarles al equipo directivo del objetivo y pedir su colaboración.
E. de recogida de la información.	<i>F.3</i>	Análisis de documentos del centro. Observación participante. Construcción de los cuestionarios según su rol dentro del colegio y preparación del guion para las entrevistas. Selección del profesorado, alumnado y familias inmigrantes.
	<i>F.4</i>	Cuestionario al equipo directivo del centro. Cuestionario a maestros clave de Infantil y Primaria. Entrevista con la responsable del CAP. Entrevista con familias inmigrantes del centro.
	<i>F.5</i>	Análisis de datos.
	<i>F.3 (II)</i>	Análisis de documentos del centro. Construcción de los cuestionarios y preparación del guion para las entrevistas atendiendo a la evolución temporal.
E. de post-conocimiento	<i>F.4 (II)</i>	Cuestionario al equipo directivo del centro. Cuestionario a los mismos maestros de Infantil y Primaria. Entrevista con la responsable del CAP. Entrevista con familias inmigrantes del centro.
	<i>F.5 (II)</i>	Análisis y comparación de los datos.
	<i>F.6</i>	Conclusiones y discusión de los datos.
E. generativa de ideas	<i>F.6</i>	Conclusiones y discusión de los datos.

Tabla 1. Esquema del procedimiento seguido en la investigación.

Instrumento

Conocido el objetivo, se optó por obtener los datos a través del análisis de diferentes fuentes de información tales como los documentos del centro, observación participante, cuestionarios ad hoc y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave.

El cuestionario se elaboró a partir del conocimiento de la realidad del centro y de otros instrumentos como el “*Cuestionario sobre expectativas educativas de familias inmigrantes*” de Santos y Lorenzo (2009), contando con las aportaciones y análisis crítico de varios expertos de acuerdo al objeto de investigación. Éste estaba formado por 38 preguntas cerradas agrupadas en nueve categorías para dilucidar la participación de las familias inmigrantes en la escuela según su nacionalidad. También nos basamos en el “Cuestionario dirigido a maestros tutores de Educación Infantil y Primaria” de Grau y Barrera (2009) que constaba de 16 preguntas tanto abiertas como con escala likert para conocer la metodología utilizada por los docentes con niños inmigrantes en sus aulas. Los cuestionarios con el objeto de comprobar su validez y fiabilidad se sometieron a revisión de jueces -maestros de Infantil y Primaria y profesores universitarios, todos ellos con gran experiencia docente-. El cuestionario se implementó a profesores que tenían destino definitivo en el centro y llevarán al menos dos cursos ejerciendo en el centro. El propósito era minimizar el riesgo de que la muestra de maestros que encuestáramos se fueran a otros centros. Respecto a las familias se realizaron entrevistas a aquellas que dominaban el idioma y en la que sus hijos estuvieran en 2º de Educación Primaria para que en el paso de los tres cursos escolares siguiesen en el colegio. Por último, la observación se realizó durante el segundo trimestre, en donde se anotaban en un diario de campo situaciones significativas al tema de estudio como el número de familias inmigrantes que esperaban para hablar en dirección o en tutorías. Otros elementos observados eran las relaciones que mantenían las familias durante las entradas y salidas de sus hijos.

Resultados

En este apartado vamos a enumerar los principales resultados que emanan de las distintas fuentes de información señaladas anteriormente a lo largo de tres cursos escolares agrupados en 1) la percepción que tienen los docentes hacia estas familias que en general, resulta un aspecto central valorar las expectativas académicas hacia el alumnado y colaborar en la construcción de una mejor comunidad educativa, eminentemente democrática y participativa y 2) las dificultades que tienen para integrarse en el ámbito escolar.

Percepción docente hacia las familias inmigrantes.

La percepción que se tiene desde la Dirección del Centro de Educación Infantil y Primaria -CEIP- recogida en las entrevistas es la falta de integración de las familias; y en especial, de las madres árabes:

“Las familias de procedencia árabe tienen dificultades de integración en la vida escolar, salvo en casos muy específicos. En las entrevistas con las familias suele venir siempre el padre, nunca la madre y hemos observado que la figura femenina tiene poco peso en la educación y en relación al respeto. No suelen pertenecer a la APYMA y cuesta mucho su participación en cualquier actividad del Centro.” (Dirección de CEIP curso 2010-11).

A lo largo de todo el estudio llama la atención cómo todos los entrevistados mencionan la poca participación de las familias de origen árabe tanto en las tutorías como en las actividades propuestas por la APYMA. Ésta va en ligero aumento dependiendo de su cultura:

“[...] En el caso de alumnado de origen árabe, esto es más complicado porque las familias no colaboran en esto (Programa de Acompañamiento). Si se trata de alumnado de procedencia europea o Hispanoamérica, la inmersión es muy rápida por la colaboración de alumnado y familias.” (Dirección de CEIP curso 2010-11)

“Siguen manteniendo sus fiestas y costumbres, la situación política actual del islam no favorece su integración en este aspecto; sí que se percibe que la participación en fiestas de colegio y actividades interdisciplinarias es mayor” (Dirección de CEIP curso 2013-14).

De igual modo, en las tutorías las familias de origen árabe iba el padre. En ocasiones requerían la ayuda de sus hijos para comunicarse con el profesorado. (Observación)

Resulta preocupante constatar la existencia de otras percepciones del docente hacia las familias inmigrantes como puede ser el desinterés hacia todo lo relacionado con la escuela. Aunque este hecho hay que matizarlo. El interés de las familias inmigrantes decrece según trascurren los años del menor en el centro y en el propio curso académico tal y como afirman en las entrevistas realizadas a los dos profesionales.

“A nivel general suelen mostrar buena disposición aunque la implicación y la participación, a lo largo del curso, es menor que las de las familias nacidas aquí”. (Maestro de Primaria del CEIP curso 2010-11).

“En la etapa de Educación Infantil, sobretodo en 1º, la asistencia se podría decir que es del 100%, pero a lo largo que avanza la escolaridad este porcentaje disminuye, como en las demás familias locales”. (Maestro de Infantil del CEIP curso 2010-11).

Este mismo docente, tres cursos después sigue teniendo la misma valoración de la participación de las familias respecto a las reuniones de tutoría:

“La participación ha incrementado en las primeras reuniones, pero conforme avanza el curso la asistencia es menor” (Maestro de Infantil del CEIP curso 2013-14).

Un dato positivo en cuanto al seguimiento de los progresos de los hijos en las familias de origen árabe es el aumento de la participación de las madres. Tema que hay que contextualizar por la idiosincrasia cultural y que actualmente siguen siendo una barrera de difícil superación:

“Ha mejorado su integración en la vidas escolar, ya que en la actualidad hay padres jóvenes de segunda generación cuyos hijos ya han nacido en el pueblo. Su asistencia a tutoría ha mejorado ostensiblemente sobre todo en las madres” (Dirección de CEIP curso 2013-14).

Otro de los factores destacado es que el nivel económico de la familia repercute directamente en el rendimiento escolar y en el comportamiento del menor al tener que dedicar gran cantidad de su tiempo a trabajar. Normalmente, sus horarios coinciden con el tiempo que sus hijos están en el colegio estudiando, aunque también pueden ser semejantes observaciones a las de otras familias de otras culturas:

“Yo vengo pocas veces al colegio. No vengo más porque estoy trabajando”. (Familia inmigrante curso 2010-11).

“[...] no suelen acudir con frecuencia e incluso faltan cuando ya se ha acordado la reunión. Otras veces justifican su falta como consecuencia la variación en su horario laboral, etc. Cuando acuden no suelen participar si la reunión es a nivel general, lo hacen más en tutoría ante algún problema concreto”. (Maestro de Primaria del CIEP curso 2010-11).

Una familia inmigrante que estaba trabajando no pudo participar en el regalo al tutor para el día del maestro –se les hicieron regalos a todos los tutores-. El tutor de este estudiante recibió por parte de este estudiante unos dulces caseros porque sus padres no habían podido poner el dinero. (Observación).

A la entrada del colegio las madres y padres de familias inmigrantes traían a sus hijos al colegio; en cambio, a la hora de la salida el alumnado inmigrante de tercer ciclo con hermanos pequeños se hacían cargo de éstos. (Observación).

Estrategias de inclusión de las familias inmigrantes.

La totalidad del claustro lleva realizando un encomiable trabajo inclusivo para con estas familias pero siguen observando que para una verdadera inclusión es necesario que hagan un mayor esfuerzo por conocer y entender cómo ellos entienden su cultura.

“Para mejorar la integración de este alumnado y familias la orientación por parte de dirección, tutores y el equipo de orientación es clave”. (Maestro de Primaria del CEIP curso 2010-11).

Muchas familias inmigrantes no alcanzan una auténtica integración en el sistema educativo por la dificultad del idioma, lo que conlleva a pensar que la primera barrera es el lenguaje. En este sentido es de destacar la labor que algunas Comunidades Autónomas se realiza por Centros que asesoran y apoyan en esta labor, como puede ser, a modo de ejemplo, el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI) en Aragón. En este sentido, no se debe tanto al desinterés por la escuela como algunos docentes expresan por su baja participación tal y como se refleja en el siguiente comentario:

“El desconocimiento del idioma dificulta el entendimiento de las reuniones generales por lo que se deben tener mayor número de reuniones individuales con aquellas familias que tengan dificultades”. (Maestro de Infantil del CEIP curso 2010-11).

“Traducir en algunos casos la información que se da a las familias” (Maestro de Infantil del CEIP curso 2010-11).

En relación a esto último y fruto de la observación en el centro, los maestros de inglés estaban dispuestos a traducir a dicho idioma documentos. El problema era que las familias inmigrantes con desconocimiento del idioma tampoco conocían el inglés. En la actualidad depende la nacionalidad es impensable estas traducciones.

Durante las entrevistas a las familias inmigrantes salió el interés de recibir clases de castellano con el objetivo de ayudar a sus hijos en las tareas que llevaban a casa, pero estas clases no existían en esta localidad. Ahora, en este curso escolar ha cambiado, aunque debemos tener cautela en cómo se oferta como expone uno de los profesores encuestados:

“Resaltaríamos el trabajo del Ayuntamiento a través de sus cursos de idiomas. Pero también debemos ser críticos y cuidadosos a la hora de cesión de locales para estas minorías si en ellos se adoctrina en no igualdad, separación de sexos, ideología, etc.” (Maestro de Primaria del CEIP curso 2013-14)

Aunque no se tiene en estos momentos constancia de un “mal uso” de estos recursos proporcionados por el Ayuntamiento, la dificultad del idioma sigue latente entre el profesorado, el cual reivindica la necesidad de crear muchas más actividades para las familias con los objetivos de aprender o perfeccionar el castellano como medio para favorecer la inclusión de estas familias de origen inmigrante:

Se podrían realizar más talleres de padres y madres relacionadas con el aprendizaje del castellano y más actividades de inclusión de las culturas dentro y fuera del centro (Maestro de Infantil curso 2013-14)

A lo largo del tiempo no ha habido diferencias relevantes en cuanto a la puesta en marcha de nuevas propuestas tanto a nivel organizativo como de centro y aula para mejorar la inclusión. Una de las medidas que tomaba el centro y que sigue igual por su funcionalidad para integrar a las familias en el colegio era poner en marcha el Plan de Acogida:

“No se ha modificado, ya que en la revisión de calidad externa del año pasado se consideró que era práctico y real su uso” (Dirección de CEIP curso 2013-14)

Conclusiones

En el análisis realizado en el tiempo se observa la existencia de ciertos prejuicios de una parte del profesorado –como reflejo de la realidad social en un sentido más amplio- hacia la presencia, actitud y costumbres diversas de las familias inmigrantes. Esta negatividad puede venir justificada por la alta falta de asistencia –

principalmente en cursos altos en la etapa de Primaria -, poca participación y cierta dejadez en todo lo derivado a los temas curriculares o académicos. Pero es preciso profundizar en otras razones que van en la línea de constatar la falta de recursos económicos y sobre todo, por el desconocimiento del idioma y la idiosincrasia cultural.

Es, por todo ello, que en los últimos años se están potenciando estrategias por parte de los centros – en algunos casos con la implicación del Ayuntamiento de la localidad y de otras instituciones y asociaciones–, los equipos de orientación y los docentes para facilitar el conocimiento del idioma así como la mejora de la convivencia desde las particularidades enriquecedoras de cada uno de los ciudadanos. Resulta clave señalar cómo este conocimiento del idioma facilitará mayores posibilidades de inserción profesional. Esta simbiosis de conocimiento del idioma, de estrategias de inclusión social y una mejora en la economía puede aumentar la inclusión de los menores inmigrantes en el centro educativo y dentro del aula. De esta idea se desprende la gran importancia que tiene para cada uno su entorno más inmediato como es su familia. Es por ello, que todo el trabajo que realizan las escuelas por integrar al alumnado inmigrante en el aula tiene unos resultados escasos si no se trabaja con las familias en el más amplio sentido, que es la clave del éxito en la inclusión de los niños inmigrantes.

A continuación, en la Tabla 2, vamos a exponer diferentes estrategias a nivel organizativo y de centro y aula para mejorar la inclusión de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos. Estas estrategias son a partir de: 1) los resultados obtenidos, 2) estudios previos similares –clasificándolos según aspectos mencionados por Núñez (2005)- y 3) de nuestra experiencia docente.

En nuestro centro de estudio, como veremos en las siguientes líneas, llevan a cabo muchas de las distintas estrategias que aquí vamos a mencionar pero como expone un maestro en una de las entrevistas: *“Nos falta mucho para hacer una inclusión verdadera como sociedad y a nivel individual hay que cambiar muchos conceptos y perspectivas erróneas sobre los inmigrantes, con los consiguientes prejuicios”*

Nivel Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución equitativa • Bajar la ratio de alumnos • Mejorar la comunicación de la Administración Pública y las familias • Aumentar la motivación del profesorado
Nivel de centro y aula	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad horaria • Mejorar la comunicación entre la escuela y las familias • Mayor calidad en la Educación

Tabla 2. Estrategias a nivel organizativo y de centro y aula

Estrategias a nivel organizativo.

Distribución equitativa. Esta medida que se lleva a cabo en el centro de estudio, resulta preciso exponer la importancia de distribuir al alumnado inmigrante de forma equitativa en los centros escolares, de una manera lógica y racional para no producir guetos (Rodríguez y Retortillo, 2006 y Zamora, 2007). Esta estrategia organizativa es una de las que las familias de origen inmigrante indicó para favorecer la inclusión de sus hijos como podemos ver en la siguiente cita.

“Los inmigrantes repartidos en las clases aprenderán más”. (Familia inmigrante curso 2010-11)

Además se añadió otro punto de vista. La necesidad de no colocar a los inmigrantes del mismo país en la misma clase para evitar así que hablen entre ellos en su idioma natal. Esta separación repercutiría en un avance mayor en la adquisición del idioma del país donde se encuentran extrapolándolo a sus familias.

Reconsiderar la ratio de alumnos. Cuanto más reducido es el número de alumnos en el aula habrá más facilidad de interacción entre el docente y el alumno (Martínez, 2005 y Gimeno, 2005). Este hecho llevará consigo un mayor tiempo de dedicación a la acción tutorial por parte del docente que repercutirá en una mayor interacción escuela-familias-alumnado. La situación socioeconómica en España, la concreción en las diferentes Comunidades Autónomas y la perspectiva de la LOMCE ha podido producir un aumento de la ratio de alumnado por aula en Primaria, lo que puede conllevar una mayor dificultad hacia la inclusión.

Mejorar la comunicación entre la Administración Pública y las familias. La Administración debe adecuar la organización, la información y el sistema de becas a la realidad de las circunstancias socioeconómicas para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades en la educación y su dimensión de cohesión social y favorecedora en la compensación de desigualdades, dinamizando la información en diversos idiomas y potenciando los servicios de mediación intercultural. Es preciso ser prudentes y autocríticos con esta mediación, por el riesgo que pudiera darse según el enfoque implementado, tal y como se desprende de las conclusiones de González y Romero (2011) en la que exponen que tanto familias autóctonas como algunos docentes piensan que se privilegia al inmigrante en detrimento de otros. En este sentido, el Gobierno de Navarra está trabajando junto con Cruz Roja en estos asuntos, llegando incluso a crear la Escuela de Mediadores Interculturales de Navarra.

Aumentar la motivación del profesorado. Es necesaria una especial motivación para el profesorado, con medidas laborales y una gestión de la formación que hagan atractiva la tarea en estos centros (Núñez, 2005, Forteza, 2011 y Matencio et al, 2013). Por ejemplo, la pertinencia de realizar una valoración especial del trabajo de los equipos de ciclo, puntuación adicional para concursos de traslados, especial valoración en las solicitudes de licencia por estudios, etc.

Estrategias a nivel de centro y aula.

Las relaciones entre las instituciones educativas y las familias no dependen solamente de la oferta escolar del centro sino también del interés y de las posibilidades de dichas familias en implicarse en esa relación. Algunas estrategias que se podrían llevar a cabo para son:

Flexibilizar los horarios. Existen grandes dificultades por parte de las familias para asistir a las reuniones por incompatibilidad horaria, y según Carrasco (2009), no se tiene en cuenta que la estructura organizativa de la escuela se presenta muy inflexible, adecuándose muy poco a las realidades de las diversas realidades familiares. En cambio, desde el inicio de la investigación ya se observaba cómo los tutores eran flexibles a la hora de concretar las tutorías con las familias. En la misma línea, Gairín e Iglesias (2008) y Flecha (2009) corroboran que cuantas más horas esté abierto el centro con actividades organizadas conjuntamente entre familias y escuela mejorará tanto los aprendizajes como la inclusión. Para ello es importante la labor de las AMYPAS, realizando actividades que favorezcan la interculturalidad y la convivencia, potenciando la integración social. (Epstein, 2001 y Terrén, 2004).

Mejorar la comunicación entre la escuela, el ayuntamiento y otras instituciones desde la perspectiva sociocomunitaria. Ya mencionamos al inicio de este apartado la creación de cursos de español para inmigrantes. Además de estos cursos este último curso se ha ofertado un PROA en la biblioteca pública de la localidad con el objetivo de ayudar a realizar los deberes que se mandan desde el colegio con la ayuda de un monitor. Sería preciso mejorar la coordinación entre las distintas instituciones sociocomunitarias para mejorar la sinergia entre éstas.

Dinamizar la relación entre la escuela y las familias. Conviene que el centro educativo adecúe la tipología del lenguaje a la familia, dejando de utilizar tecnicismos no siempre necesarios. Una medida complementaria e interesante es incorporar la figura del traductor y/o mediador intercultural (Gairín e Iglesias, 2008). En España, según datos de EURYDICE (2009), ya llevan tiempo incorporándose a los servicios de orientación trabajadores sociales y otros profesionales con el fin de acoger y orientar tanto al alumnado de origen inmigrante como a sus familiares para mejorar la comunicación.

Otro aspecto para mejorar ésta, sería la entrega de información sobre aspectos de interés general para insertarse en el barrio y en su contexto más cercano, así como en formación, que responda a sus intereses, con el fin de mejorar su participación en los centros y en el conjunto de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, Bueno y Belda (2005) precisan que esta información estará condicionada por el origen de la familia inmigrante, ya que si la cultura de origen es similar a la del país receptor, precisará de menos información. Esto nos lleva a pensar, que sería oportuno individualizar las informaciones que se dan, según el origen de la familia, siendo de gran importancia para esta labor la figura del orientador en colaboración con el equipo directivo y el tutor en cuestión.

Mayor calidad en la comunicación. Esta mayor calidad en la comunicación se apoya en la idea de Coleman y Hoffer (1987) en el que insisten en que si existe una

adecuada comunicación entre las familias y los docentes hay más posibilidades de ayudar a los niños a aprender y, en consecuencia, aumentar las posibilidades de éxito escolar. Es aquí donde el Departamento de Orientación y en particular el orientador tienen un papel fundamental como agente principal de coordinación de las diversas acciones para la inclusión de estas familias foráneas por medio del asesoramiento. Un asesoramiento y apoyo tanto al claustro de profesores como a las familias prestándole una atención extrema como específica Fernández Castillo (2010). Además, la literatura muestra que cuando las familias entienden la cultura escolar y proporcionar en el hogar experiencias para apoyar las expectativas de la escuela, los niños aprenden más (Henderson y Mapp, 2002).

Entre las aportaciones interesantes que realizan los profesionales en las entrevistas salen algunas relacionadas con la organización de semanas interculturales para dar a conocer e intercambiar información de todo tipo sobre los lugares de procedencia, que, de alguna forma supone un avance en el tratamiento de esta realidad, aunque no de una forma tan inclusiva, holística y continuada para lograr unos objetivos inclusivos de mayor calado. La clave, en este sentido, además de la necesidad de incorporar recursos humanos y materiales, es necesaria empatía hacia la realidad de cada estudiante, tal y como claramente lo expresan.

“Deberíamos abrir un poquito más la mente y ponernos en su lugar, para ello debemos conocer la idiosincrasia de la situación personal de cada familia y del país del que proceden”. (*Maestro de Infantil del CEIP curso 2010-11*).

Finalmente, señalamos que el objetivo no sólo es implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares –además de otras dimensiones emocionales y de socialización que son claves–, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro y se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baraibar, 2005). Para ello además de todas las estrategias antes mencionadas será clave un cambio de mentalidad como señala el Colectivo IOÉ (2007) donde se menciona la importancia de que para la verdadera inclusión de esta diversidad debemos adaptar nuestra propia cultura legitimando a todos los grupos culturales sin excepción por medio de orientaciones claras de política socioeducativa.

Esta mentalidad abierta de comprensión se encuentra en el claustro de profesores y que aunque no sea el tema principal de nuestra investigación, podemos mencionar que en los cuestionarios aparecía la importancia de la implicación del tutor como agente principal para la inclusión como podemos ver en la siguiente cita:

“Es fundamental el trabajo del tutor que es capaz de hacer sentir a cada alumno uno más de la clase para todo, tanto para el trabajo académico como para su integración emocional y social. Buscar su centro de interés y motivación servirán para poder incidir en él de forma positiva, haciéndole ver que respetando su cultura hay valores que son más universales y que él son relevantes incluso más allá de su religión, situación social o normas específicas.”

Hoy más que nunca, es fundamental apostar desde los distintos estamentos sociales por una inclusión de las familias de origen inmigrante como llave a la

inclusión de sus hijos y éstos, a su vez, tienen grandes oportunidades para aprovechar el ámbito educativo, como parcela privilegiada para trabajar y mejorar la convivencia.

La mediación intercultural, el trabajo sobre las percepciones y prejuicios de la ciudadanía, y, especialmente, de los docentes y orientadores que se incorporen al ámbito educativo, son aspectos cruciales, en los que hay que estrechar lazos con otras instituciones. Los medios de comunicación así como los diversos agentes sociales y políticos pueden desempeñar un papel esencial, para no cargar todo el peso y la responsabilidad sobre el ámbito educativo.

Queremos remarcar el interés suscitado de las entrevistas realizadas que han servido para realizar una mayor y más profunda reflexión sobre las prácticas profesionales y las vivencias de los implicados. La visión de los diferentes agentes que –desde la Dirección de un Centro de Educación Infantil y Primaria, el claustro de profesores, las familias y el agente externo al colegio desde el centro de apoyo al profesorado (CAP), nos ha brindado la oportunidad de conocer la realidad desde la cercanía al campo de estudio y plantear las propuestas señaladas anteriormente. Se abre, de este modo, interesantes propuestas de investigación futuras en la línea de contrastar las diferentes percepciones con la consiguiente búsqueda de buenas prácticas desde este enfoque inclusivo.

Por último, consideramos importante favorecer y potenciar proyectos de investigación, reforzando la dimensión cualitativa y la perspectiva longitudinal, y que vayan en la línea de trabajar de la manera más eficiente posible hacia la mejora de la convivencia y la construcción de una ciudadanía activa, responsable y crítica, donde la mediación sea una vía de actuación creciente, favoreciendo los cauces de participación en la institución educativa, con la figura de los orientadores como agentes clave.

Referencias bibliográficas

- BARÁIBAR, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.
- BUENO, J. R. Y BELDA, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universitat de Valencia.
- CARRASCO, S; PÀMIES, J. Y BERTRÁN, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78.
- COLECTIVO IOÉ. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: MEC.
- COLEMAN, J. S. Y HOFFER, T. (1987). *Public and private high schools*. New York: Basic Books.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España*. Madrid: MEC.
- EPSTEIN, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- EURYDICE (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa Medidas para fomentar: – La comunicación con las familias inmigrantes – La enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante*. Bruselas: EURYDICE.
- FERNÁNDEZ, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 51 (2), 1-12.
- FLECHA, R. (2009). Participación de familiares, requisito de la mejora de los resultados educativos. *Jornadas Municipales Familia y Colegio, aprendemos juntos*. Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona.
- FONDAZIONE CENSIS- Centro Studi Investimenti Sociali. (2001). *Child Immigration Project*. Disponible en: <http://www.iprs.it/>, (consultado el 8 de noviembre de 2011).
- FORTEZA, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 70, 127-144.
- GAIRÍN, J. e IGLESIAS, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos Escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: Propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- GALLEGO, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 93-109.
- GARCÍA VELASCO, A. (2009). La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad. *Cuadernos de trabajo social*, 22, 297-314
- GARCÍA CRIADO, I. (2010). Recursos web para la atención a alumnado inmigrante en centros de Educación Secundaria. *Educación. Observatorio tecnológico*. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=784> (consultado el 8 de abril de 2018)
- GARCÍA SANZ, M. P; GOMARIZ, M. A; HERNÁNDEZ, M, A Y PARRA, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de Murcia*, 28 (1), 157-188.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- GONZÁLEZ, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de educación*, 9, 155-169
- GONZÁLEZ, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y diversidad*, 4 (2), 105-116.
- GONZÁLEZ, I. Y ROMERO, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la relación familia-escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565- 1574). Granada: Instituto de Migraciones.
- GRAU, J. Y BARRERA, C. (2009). Jornades de Foment de la Investigació. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/5.pdf> (consultado el 25 de febrero de 2012).
- HENDERSON, A.T. Y MAPP, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- LEIVA, J. J. (2007). Educación intercultural y participación comunitaria en la escuela inclusiva. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 85, 11-14.
- LEIVA, J. J. (2011). La participación de las familias inmigrantes en el contexto escolar desde la perspectiva del profesorado. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1555-1563). Granada: Instituto de Migraciones.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE del 4 de mayo de 2006).
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE del 10 de diciembre de 2013).
- LUENGO, J. A. (2002). Acogida e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño. Una aproximación al complejo fenómeno de la inmigración y sus implicaciones en el diseño y desarrollo del sistema educativo regional. *Psicología Educativa*, 8 (2), 63-88.
- MARTÍNEZ, M. C. (2005). *Como favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia*. Madrid: Catarata.
- MATENCIO, R. M; MIRALLES, P. y MOLINA, J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en educación*, 11, 257-274.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. (2009). *Datos y cifras. Curso escolar 2008/2009*. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf> (consultado el 8 de abril de 2011).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/>, (consultado el 26 de julio de 2011).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. (2011). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/>, (consultado el 16 de marzo de 2012).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. (2012). *Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/>, (consultado el 27 de diciembre de 2013).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/>, (consultado el 24 de octubre de 2014).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/>, (consultado el 28 de octubre de 2014).
- NAVARRO, J. L. Y HUGUET, A. (2006). Inmigración y escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (2), 17-22.
- NÚÑEZ, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 12, 71-80.
- PORRAS, R. (2001). *Ideas y actitudes educativas de profesores padres y alumnos de los niveles de primaria y secundaria en Cádiz*. Tesis doctoral inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PORTES, A. Y APARICIO, R. (2013). *La integración de los hijos de los inmigrantes: un estudio longitudinal*. Barcelona: Colección Estudios Sociales. Número 38.
- RODRÍGUEZ, H. Y RETORTILLO, A. (2006). El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 133-150.
- SANTOS, M. A. Y LORENZO, M^a. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- SANTOS, M. A Y DE LA ROSA, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación: La escuela como espacio de inclusión social*. La Coruña: Catarata.
- VICENT, C y WARREN, S. (1999). *Responding to diversity? Refugee families and Schools*. Canadá: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- ZAMORA, B. M. (2007). Falsos tópicos sobre la inmigración en el sistema educativo. La escuela del siglo XXI: *La educación en un tiempo de cambio social acelerado*:

XII conferencia de sociología de la educación. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376166>, (consultado el 20 de octubre de 2012).

Correspondencia con los autores

Juan José MEJIAS ABAD
IES La Almunia (Zaragoza).
Departamento de Orientación.
Carretera La Hilera s/n.
50100 Zaragoza
e-mail: jjmejias@educa.aragon.es

Jacobo CANO ESCORIAZA
Facultad de Educación.
Universidad de Zaragoza
c/ Pedro Cerbuna 12.
50009 Zaragoza
e-mail: jcano@unizar.es