

La Implicación y la Participación de las Familias: Elementos Clave para la Mejora del Aprendizaje en los Centros Educativos con Alumnado Inmigrante

*Carme García Yeste, Noemí Martín Casabona
y Marc Sampé Compte
Universitat Rovira i Virgili
carme.garciay@urv.cat, noemi.martin@urv.cat,
marc.sampe@urv.cat*

Resumen

Los resultados de 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 (2008-2011), llevada a cabo por un equipo de siete universidades españolas, muestran cómo determinada participación de familiares de origen inmigrante es una práctica de éxito en los centros educativos con un elevado número de alumnado inmigrante. Esta participación puede ser diversa, desde la participación de los familiares como voluntarios/as dentro del aula u otros

espacios del centro, hasta la participación en actividades para su propia formación. Se trata de una implicación que beneficia al alumnado, que introduce referentes dentro del propio centro, que genera una mayor valoración de la educación y que, además, potencia la autonomía y responsabilidad del alumnado respecto a su propio aprendizaje, tanto en casa como en el aula.

Palabras clave

Participación de las familias, prácticas educativas de éxito, alumnado inmigrante, mejora del rendimiento académico

The involvement and participation of families: key elements for improving learning in schools with immigrant students

*Indivisa, Bol. Estud. Invest., 2012, n° 13, pp. 192-212
ISSN: 2254-5972*

Abstract

The results of the project funded under National Plan I+D+i: The improvement of coexistence and learning in primary and secondary schools with migrant students (2008-2011), conducted by a team of seven Spanish universities, show how certain types of participation of migrant families is a successful practice in schools with a high number of migrant students. This participation includes diverse activities, from being volunteers in the classroom or in other areas of the school to participating in activities for their own education. This implication benefits the students, introduces role models within the school, generates a greater appreciation of education and also enhances students' autonomy and responsibility for their own learning, both at home and in the classroom.

Key words

Family involvement, best practices, migrant education, academic achievement

Introducción

En los últimos años, la llegada a España de un elevado número de estudiantes inmigrantes provenientes de diferentes culturas ha supuesto una deficiencia en la previsión de mecanismos para dar respuesta a las necesidades generadas en nuestras escuelas e institutos.

Ante esta situación, el profesorado se enfrenta a diferentes problemáticas que, como muestra el último informe PISA (OECD, 2009), se centran en un mayor índice de fracaso escolar del alumnado inmigrante. Entre las variables que se pueden establecer como

origen de esta diferencia de resultados se encuentran el desconocimiento de la lengua, la concentración del alumnado inmigrante en centros de titularidad pública, la heterogeneidad de los países de origen, el estatus socioeconómico de las familias y el hecho de haber nacido o no en el país de acogida (CNICE, 2006).

Sin embargo, los resultados de PISA no muestran que exista una asociación positiva entre el número de inmigrantes en un centro educativo y la diferencia de rendimiento entre alumnado nativo e inmigrante (OECD, 2006). De este modo, la diferencia de puntuación reside en las acciones que se desarrollan en las escuelas e institutos y, por tanto, es importante analizar las diferentes prácticas que se llevan a cabo en aquellos centros en los que además de contar con un número elevado de alumnado inmigrante, se está consiguiendo éxito académico. Así pues, a partir de estas prácticas, es posible elaborar propuestas que contribuyan a la mejora de los resultados académicos en centros educativos de primaria y secundaria, sobre todo, en aquellos que cuentan con un número elevado de alumnado de origen inmigrante.

En esta línea, 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 ha tenido por 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. Estas últimas nos muestran que no sólo es posible superar la situación de fracaso escolar en centros con alumnado inmigrante, sino que un aumento del número de

alumnado inmigrante en una escuela o instituto puede conducir a mejores resultados para todos y todas si se aplican actuaciones educativas de éxito.

Una de las principales actuaciones educativas de éxito es la participación de familiares y otros agentes de la comunidad en el centro educativo, tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, varias investigaciones (Harris, Jamison y Trujillo, 2008) apuntan que 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.

El presente artículo parte de los resultados obtenidos en el trabajo de campo de la investigación mencionada y en éste nos centramos en aquellas prácticas educativas en las que intervienen los familiares del alumnado, ya sea como participantes directos o indirectos. En primer lugar, exponemos la metodología que se ha utilizado para el desarrollo del proyecto. En segundo lugar, presentamos un apartado donde se relata la importancia de la implicación y la participación de las familias en el centro educativo.

Seguidamente, analizamos aquellos aspectos acontecidos en el ámbito familiar que suponen barreras para el éxito académico y, a continuación, las prácticas desarrolladas en el ámbito familiar que contribuyen a dicho éxito. Por último, presentamos las conclusiones que se derivan del trabajo realizado.

¹ 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.

² 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).

Metodología

La investigación se fundamenta en la perspectiva comunicativa y se ha llevado a cabo mediante la metodología comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), también utilizada en diferentes proyectos del Plan Nacional I+D+i¹ y del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea², relacionados con las desigualdades y con grupos minoritarios.

Dicho enfoque se basa, por un lado, en contribuciones de los autores y autoras de mayor relevancia en la actual Comunidad Científica Internacional y, por el otro, sitúa a las personas investigadoras y a las investigadas en un plano igualitario, lo que permite eliminar el desnivel epistemológico en la investigación social y, a su vez, procura un mayor impacto social del conocimiento y mayor cientifismo (Gómez y Racionero-Plaza, 2008).

Se trata de una metodología que recoge aportaciones como las de la fenomenología (Schütz y Luchmann, 1974), del constructivismo (Berger y Luchmann, 1968), de la etnometodología (Garfinkel, 2006), de la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 2001), de la acción dialógica (Freire, 1970) y del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997).

Esta metodología va más allá de comprender e interpretar la realidad, pretende una transformación de ésta, teniendo en cuenta la capacidad reflexiva y autorreflexiva de las personas y de la sociedad. Por otro lado, nos

referimos a una metodología comunicativa ya que se trata de un enfoque basado en la consideración de la realidad social como construcción humana. Se postula la construcción comunicativa de los significados de la realidad social de una forma intersubjetiva, es decir, a partir de la interacción entre personas. Por tanto, el hecho de incorporar y reconocer las voces de las personas investigadas desde un plano igualitario procura una construcción de significados conjunta que es posible gracias a las interacciones que se dan desde un diálogo igualitario.

Los postulados que fundamentan este enfoque metodológico son los siguientes: la universalidad de lenguaje y de acción; las personas como agentes sociales transformadores; la racionalidad comunicativa; el sentido común; no contar con jerarquía interpretativa; igual nivel epistemológico y conocimiento dialógico. Estos postulados han orientado las técnicas que se han diseñado para la recogida de la información, que han resultado ser tres: entrevistas en profundidad, relatos comunicativos de vida cotidiana y grupos de discusión comunicativos.

Concretamente, el trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación se ha desarrollado en cinco centros educativos de educación primaria y seis centros educativos de secundaria de cinco Comunidades Autónomas: Aragón, Cataluña, Galicia, Madrid y País Vasco.

La elección de los centros educativos ha respondido a dos criterios:

En primer lugar, se han seleccionado centros educativos públicos de educación primaria y secundaria obligatoria con un número de alumnado inmigrante superior a los centros educativos similares de la zona y, en las Comunidades

Autónomas de Aragón, Cataluña y Madrid, cuya población inmigrante es mayor, se ha establecido como criterio para la selección que el centro educativo contara con un 30% o más de alumnado inmigrante.

El segundo requisito que cumplen los centros educativos seleccionados es el hecho de que demuestran tener éxito escolar. De este modo, se han seleccionado aquellos centros educativos que cuentan con buenos resultados en las evaluaciones externas aplicadas y, por otro lado, centros que desarrollan prácticas educativas que están reconocidas como prácticas de éxito.

En el cuadro 1 se aprecia la distribución del trabajo de campo que se ha realizado, por Comunidades Autónomas.

Cuadro 1. Distribución del trabajo de campo según Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Centros educativos	Total
Aragón	Escuela 1	2
	Instituto 1	
Cataluña	Escuela 1	4
	Escuela 2	
	Instituto 1	
	Instituto 2	
País Vasco	Escuela 1	2
	Instituto 1	
Galicia	Instituto 1	1
Madrid	Escuela 1	2
	Instituto 1	
Total centros y comunidades autónomas		11 centros y 5 comunidades
Total escuelas		5
Total institutos		6

En lo que a técnicas de recogida de la información se refiere, se ha utilizado una combinación de técnicas que

aportan las características propias de lo cualitativo y de lo comunicativo y cuyo uso combinado ha permitido una triangulación de la información. De este modo, se han realizado 43 entrevistas en profundidad (a profesores y a familiares de los alumnos y alumnas inmigrantes), 25 relatos comunicativos de vida cotidiana al alumnado inmigrante de primaria y secundaria, siendo 5 de ellos a estudiantes que se encontraban cursando estudios superiores en el momento en el que se llevaron a cabo, y 11 grupos de discusión comunicativa a alumnos y alumnas inmigrantes de primaria y secundaria.

Importancia de la implicación y la participación de las familias en el centro educativo

Existen muchos estudios e investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con el contexto sociocultural en el cual se relacionan con otras personas. Así pues, autores y autoras como Vygotski (1979), Rogoff (1993) o Bruner (1988), entre otros, manifiestan que es imposible separar el aprendizaje del contexto social. Asimismo, las diferentes ediciones del estudio PISA demuestran que el estatus social, económico y cultural de sus familias y del contexto dónde reside el alumnado, tienen relación con el grado de adquisición de las competencias básicas (OECD, 2009).

Vygotski (1979) entiende el aprendizaje como un proceso cultural que no aparece independientemente en la persona sino que, desde su vertiente de construcción social, se construye en el sí de las interacciones que el niño o

niña tiene con todas las personas con las que interactúa, ya sea dentro o fuera del centro escolar.

Una de las concepciones de Vygotski que debemos tener en cuenta es la ZDP (zona de desarrollo próximo), que el autor define como la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o con la colaboración con un compañero o compañera más capaz (1979:133). Se trata de un posicionamiento que nos muestra la necesidad de que, más allá de las interacciones que los niños y niñas tienen con sus iguales y con el maestro o maestra, se produzca una interacción con más personas adultas de la comunidad, que puedan brindarle un referente distinto del que ya tienen con el docente o la docente.

Por otro lado, autoras como Rogoff (1993), en la línea de desarrollo sociocultural que apunta Vygotski, incorpora el concepto de participación guiada, que siempre se produce en el contexto de una comunidad cultural. Así, Rogoff concibe la intersubjetividad como algo inherente a la naturaleza humana y, por tanto, la interacción con otras personas es imprescindible, ya que es el elemento que apoya el proceso de desarrollo de los niños y niñas. En la concepción de participación guiada, Rogoff describe que las personas adultas, en esta interacción, deben guiar la participación de los alumnos y alumnas en actividades que sean relevantes y ayudarles, al mismo tiempo, a comprender las situaciones que se acontecen, estructurando los intentos de resolución de problemas y brindándoles el soporte que sea necesario.

Bruner (1988) plantea la educación por un lado como proceso dialógico (y, por tanto reconociendo la intersubjetividad) y, por otro lado, apunta la necesidad de que se incluya a la persona adulta en el diálogo y la intersubjetividad, ya que aportará soporte en la construcción del mundo conceptual del niño o niña. De este modo, Bruner destaca que el proceso de apropiación del conocimiento cultural se produce de una manera contextualizada y en relación social. Para él, la interacción social y la apropiación son procesos que se acontecen en el proceso de aprendizaje y, del mismo modo que describe Vygotski (1979), la interacción es previa a la interiorización. En este sentido, Bruner expone que: "El proceso de interiorización depende de la interacción con los otros, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria" (1988:70).

Partiendo del planteamiento dialógico de Bruner, también cabe referenciar autores como Freire o Habermas, en tanto que conciben que la persona es dialógica por naturaleza y que nos construimos a partir de la relación con los demás (Freire, 1997). Del mismo modo, Habermas, en su teoría de la acción comunicativa (2001), se refiere a cómo la intersubjetividad precede a la subjetividad.

Investigaciones más recientes (Barron, Hohlfeld y Ritzhaup, 2010) ponen de manifiesto que la participación de las familias en los centros educativos produce un impacto positivo en el rendimiento del alumnado, a la vez que consigue reducir el absentismo de los estudiantes y el aumento de las tasas de graduación.

Estudios como el 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. De acuerdo con esta afirmación, es muy importante la implicación de los propios familiares de los alumnos y alumnas en el centro educativo y la participación en las diferentes actividades que se llevan a cabo desde éste, para poder superar el fracaso escolar y mejorar, a la vez, la convivencia.

Existe una referencia indispensable cuando nos referimos a participación de familiares en los centros educativos. Se trata del proyecto integrado INCLUD-ED. *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006-2011)*, del VI programa marco de la Comisión Europea, un proyecto que ha analizado distintos centros educativos y Comunidades de Aprendizaje de Europa y que presenta las actuaciones educativas de éxito que contribuyen a la mejora del aprendizaje y de la cohesión social.

En este sentido, en el documento *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*, del Ministerio de Educación (2011), donde se recogen algunos resultados del proyecto INCLUD-ED, se remarca que las interacciones del alumnado con el resto de agentes implicados en el proceso educativo influyen no sólo en el aprendizaje sino también en la mejora del rendimiento escolar. De este modo, una mayor diversidad de interacciones que los niños y niñas tienen a su alcance sin moverse del centro educativo genera que éste se convierta en un espacio donde se potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, siempre a partir del diálogo.

Se han identificado diferentes actuaciones de participación de las familias que se relacionan con el éxito de los

centros educativos. Éstas son: la participación en las aulas y espacios de aprendizaje, la participación en el currículum y evaluación, la participación en los procesos de toma de decisión y la formación de familiares (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009).

Así pues, los agentes de la comunidad son un elemento más en la suma hacia la obtención de una educación de calidad para todos los niños y niñas. La aproximación de las a los centros educativos transforma el sentido que se otorga a la educación (MEC, 2011). Además, estudios recientes como el de Hamilton, Marhsall, Rummens, Fenta y Simich (2001), demuestran que la percepción de las familias inmigrantes sobre el clima escolar influye en el bienestar y la salud mental de sus hijos e hijas.

Atendiendo a las consideraciones realizadas, es evidente que la colaboración entre el centro educativo y las familias y el resto de agentes que se encuentran en la comunidad educativa, imprime una influencia positiva en la educación de los niños y niñas, sobre todo en aquellos pertenecientes a minorías culturales.

No obstante, cabe destacar que el mismo proyecto INCLUD-ED muestra que no todos los tipos de participación de los familiares de alumnos y alumnas tienen el mismo efecto ni mejoran el rendimiento escolar, ya que a menudo nos encontramos con formas de participación e implicación de las familias que si bien procuran una aproximación, un contacto y relación con el centro, cuentan con un rol muy reducido en todo

aquello referido a resultados y a la continuidad de los estudios. Es el caso de un tipo de implicación de las familias que no cuenta con un impacto en el éxito escolar y en la mejora de la cohesión social: se trata, en primer lugar, de un tipo de participación meramente informativo, en el que el profesorado comunica a las familias las decisiones que se han tomado previamente y sin su participación; o bien una participación de tipo consultivo, donde se pregunta a familiares de alumnos y alumnas con relación a determinados aspectos del centro educativo. Desde el lado opuesto, INCLUD-ED destaca tres tipos de participación de las familias que sí que cuentan con implicaciones en los resultados académicos y que se han mencionado anteriormente: se trata de la participación decisoria, la evaluativa y la educativa (Martínez y Niemelä, 2010).

El profesorado corrobora la necesidad de implicación y participación de las familias y cabe destacar que gran parte del profesorado asume que no es posible hacer frente a las desigualdades sociales y a la diversidad cultural sin la participación de las familias u otros agentes de la comunidad (López, Scribner y Mahitivanichcha, 2001; OECD, 1997). A la vez, destacan los efectos positivos que se producen a través de dicha participación, como afirma un profesor de aula de acogida³ de un instituto de Aragón: [Se refiere a contar con la participación de personas voluntarias en el aula] "Con los voluntarios funciona muy bien porque lo que sucede es que se establecen relaciones de empatía" (PEHIA2).

³ El aula de acogida es un espacio de acompañamiento del alumnado que ha llegado recientemente. Un espacio de relación, intercambio y comunicación de niños/as o adolescentes que provienen de países donde se habla una lengua diferente a la del centro educativo. El objetivo principal es poder interactuar con la nueva lengua, con estrategias afectivas, comunicativas... Cada aula de acogida tiene asignado un profesor/a, "el tutor/a del aula". Documento en línea disponible desde internet en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=30 (octubre 2012).

Actuaciones como éstas son las que contribuyen a resolver algunos de los obstáculos para la participación e implicación de las familias en el centro educativo que han identificado autores como Wainer (2006), como la mejora de las relaciones entre profesorado y familiares o la falta de planes estratégicos para lograr tal implicación.

Según Shields (2000), para conseguir el éxito educativo de los colectivos más vulnerables es necesario reconocer a las escuelas como comunidades.

De hecho, es más fácil afrontar las situaciones de desigualdad cuando familias, profesorado, administración y todos los agentes de la comunidad trabajan juntos con objetivos comunes. Como señalan Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004) la participación de la comunidad en la educación en general y en la escuela en concreto es esencial, ya que el aprendizaje depende de la correlación entre lo que aprendemos dentro y fuera del contexto escolar.

Es necesario tener en cuenta que el fracaso escolar tiene mucho que ver con la distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar y de clase social, la cual tiene más fuerza sobre el alumnado que la primera. Por esta razón la participación de las familias es el medio de aproximar la cultura escolar a la cultura familiar. Según Froiland (2011), la participación de las familias tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Además, con tal implicación, las aspiraciones educativas de los padres y madres se transmiten a sus hijos e hijas como una creencia, es decir, como algo loggable (Froiland, Peterson y Davidson, 2012).

Otro aspecto a destacar es la importancia de que las familias actúen como referente de sus hijos e hijas desde den-

tro del centro escolar. Estudios como los de Sheldon, Epstein y Galindo (2010) demuestran que existe una asociación positiva entre el número de familias que están involucradas en la escuela y el nivel de competencias adquiridas por los niños y las niñas. Siguiendo en la misma línea, también se ha demostrado que los centros con una elevada participación familiar, muestran mejores niveles de asistencia, a la vez que se reduce el absentismo crónico y los problemas de conducta (Epstein y Sheldon, 2002; Sheldon, 2007).

Asimismo, cabe destacar que los propios centros educativos tienen que fomentar vínculos más fuertes para poder crear un clima de confianza que permita dicha comunicación con las familias y el contexto escolar (Galindo y Sheldon, 2012); ya que, tanto la actitud de los padres y madres hacia la escuela como la predisposición del centro educativo hacia el involucramiento de las familias, afectan directamente al rendimiento académico del alumnado (OECD, 2009).

Por otra parte, si partimos de la idea que comparten autores como Mead (1973) o Vygotski (1979), quienes señalan que el desarrollo tiene lugar en primera instancia a nivel social y, posteriormente, a nivel interno, encontramos que uno de los retos principales a los que se enfrenta nuestro sistema educativo es el de potenciar el número y la diversidad de interacciones en los chicos y chicas, para que su desarrollo a nivel intraperсонаl sea lo más rico posible.

De acuerdo con todo lo anterior, y atendiendo a la concepción comunicativa que se ha utilizado en el proyecto, la implicación y la participación de las familias y de la comunidad en general en el centro educativo actúan en pro de la superación del fracaso escolar y

de una mejora de la convivencia y de la cohesión social.

Barreras familiares que dificultan el éxito académico

En este apartado, apuntamos las distintas barreras que se han detectado en el ámbito familiar como elementos que dificultan el éxito académico en los centros educativos de primaria y secundaria que cuentan con un elevado número de alumnado inmigrante. Las principales barreras detectadas a partir del trabajo de campo han sido: Falta de tiempo para implicarse en el centro, distancia entre el mundo familiar y escolar, poca representación de familias inmigrantes en los orígenes del centro destinados a la participación de familias, falta de conocimientos académicos, desconocimiento de la lengua utilizada en el centro educativo y falta de referentes inmigrantes con éxito educativo.

Actualmente, la diversidad (de culturas, orígenes, creencias religiosas...) está presente en muchas aulas de escuelas e institutos del Estado Español. Se trata de una nueva realidad que genera nuevas demandas y necesidades que han de ser abordadas, ya que los centros educativos de nuestros días 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).

Partiendo de la afirmación anterior, se vislumbra que la conexión entre el centro educativo y las familias del alumnado inmigrante no suele ser habitual por la distancia existente entre una realidad y otra. Ante esta situación, la falta de orientación, el miedo, la inseguridad y las dificultades de aprendizaje

pueden suponer un alto riesgo de promoción de conductas agresivas o desafiantes hacia el mundo escolar, incrementando las dificultades de integración y de aprendizaje de los estudiantes de origen inmigrante como resultado de la diferencia significativa entre el ambiente familiar y el escolar (Werning, Löser y Urban, 2008).

Esta diferencia de contextos produce una amplia variedad de barreras que los familiares de los alumnos y alumnas encuentran para poder participar e implicarse en el centro educativo. Vamos a ver más detenidamente y a través del trabajo de campo cómo se han expresado las barreras detectadas.

En primer lugar, una de las dificultades que se han detectado en el trabajo de campo es la falta de tiempo debida a los horarios de trabajo. Se trata de una situación que dificulta la toma de contacto con el centro y la participación activa en sus actividades. En este sentido, una mujer de nacionalidad rumana, madre de dos alumnas escolarizadas en un centro de secundaria de Madrid, comenta que la falta de tiempo para contactar con el centro educativo y entablar relación supone una barrera para el seguimiento de la evolución escolar de sus hijas:

Por mi parte yo no tengo tiempo, porque por ejemplo hoy he salido antes, pero mañana puedo salir más tarde. Tienes un día que sales antes y tienes que hacer otras cosas, las compras... Si hay personas que no trabajan y quieren ayudar sí, pero yo muchas veces no tengo tiempo para venir a las reuniones de padres (FEMIM1).

También un familiar de nacionalidad dominicana, residente en el País Vasco, comenta lo siguiente cuando se le

interroga acerca de qué aspectos se le ocurren para poder contar con la participación de más familiares en el centro: "Lo principal que se me ocurre a mí es el horario. Así como nosotros hay muchísimos que quieren venir también pero no se puede porque hay que trabajar para poder comer. Es uno de los principales obstáculos que tenemos aquí" (FEHCPV2).

En ocasiones, haciendo referencia a esa diferencia de ambientes entre el mundo escolar y el mundo familiar, aparecen alusiones a la diferencia cultural como problema para la comunicación entre familiares y profesorado, tal como lo expresa un profesor de secundaria de Aragón: "Tienen otra forma de pensar sobre la escuela de la que tenemos aquí y entonces la comunicación es escasa" (PEHIAT). No obstante, el mismo profesorado reconoce que la relación entre ambos ambientes (escolar y familiar) ayudaría en el cambio de percepciones, como comenta una maestra de un centro educativo de educación primaria del País Vasco: "Totalmente, y la visión de la escuela, y la visión que tienen de la escuela cambiaría totalmente si supieran las cosas que estamos haciendo, y las cosas que hacen sus hijos" (PEMCPV1).

Otra de las barreras que podemos encontrar en consonancia con la falta de relación y de comunicación es la poca representación de familias inmigrantes en las AMPAS o AFAS (Asociaciones de Familiares). Esta situación genera, a su vez, una perspectiva de que estas familias no se preocupan por la educación de sus hijos e hijas, cuando la realidad es que en muchos casos la desconocen o tienen trabajos que dificultan su participación. Además, como comenta un padre de dos niños escolarizados en un centro edu-

cativo de Madrid, la entrada en dichas asociaciones no siempre es fácil:

Porque a lo mejor el grupito del AMPA son los mismos de siempre, porque habrá algún presidente, habrá alguna directiva ahí, y entonces pues claro que eres miembro del AMPA y aportas tu mensualidad o lo que sea, pero tú estás allá y nosotros estamos aquí ¿sabes? (FEHCM1).

En la misma línea, el mismo padre apunta que:

Yo particularmente no, pero otras personas inmigrantes que conozco inmigrantes tampoco participan. Es que no sé, no sé, es un poco más fría esta situación del AMPA porque claro que la ponen en un letrero muy grande. Conozco a muchos compañeros inmigrantes que tampoco participan del AMPA. [...] Entonces lo que a nosotros nos motivaría mucho es un poco más de unión (FEHCM1).

Otra barrera que hemos detectado a través del trabajo de campo está relacionada con los problemas socioeconómicos de algunas familias inmigrantes, que generan bajas expectativas de formación para sus hijos e hijas y la voluntad de que trabajen cuanto antes para que colaboren económicamente en las necesidades familiares. De este modo, a menudo dificultan a los niños y niñas seguir el curso escolar con normalidad y, en muchos casos, provocan que se acentúe el absentismo escolar de éstos o incluso el abandono de los estudios. Un profesor de aula de acogida de un instituto de Cataluña dice lo siguiente: "Porque son personas, son familias pues que necesitan dinero, que el padre está en el paro... cada vez más eso, ¿no? Y claro,

si hace falta dinero en casa, difícilmente llegaran a la universidad, ¿no? Y es ese tema socioeconómico...⁴ (PEHIC2).

En esta misma dirección el mismo profesor apunta:

[Se refiere a los estudiantes que realizan el Bachillerato] Quiero decir que se pueden contar con los dedos de una mano, ¿no? Y los otros pues tiran hacia Ciclos Formativos porque parece que sea más fácil o otros que... que abandonan... Hablo del caso de los chicos de Marruecos, por ejemplo, y sobre todo, de las chicas. Cuando llegan a una cierta edad, ya, el trabajo que hay para que se queden aquí con 16 años, ¿no? Pero cuando tienen 16 años, los padres pues les dicen que se tienen que encargar de sus hermanos porque son muchos o porque tienen que hacer la comida o porque se tienen que encargar de la casa, ¿no? (...) Pero difícil el alumno inmigrante a no ser que sea, ya te digo, que tenga muy buenas competencias y, o que haya vivido desde pequeño... que vaya a hacer Bachillerato y que vaya a la universidad... ya te digo se pueden contar con los dedos de una mano, ¿eh?⁵ (PEHIC2).

Otra realidad que encontramos es que, a pesar de que se percibe una voluntad en las familias para conseguir el éxito educativo de sus hijos e hijas, exis-

ten dificultades que lo impiden, como por ejemplo la falta de conocimiento de la lengua del país de acogida. Así lo comenta una alumna escolarizada en el País Vasco: "Porque mis padres no saben el idioma y eso y no me pueden enseñar... si eso, tendrían que enseñarles yo a ellos", o esta alumna de educación secundaria, de nacionalidad ecuatoriana, que cursa la secundaria en un centro de Cataluña: "Porque mi madre, a veces se cierra y dice: "¡Y a mí qué me dices si yo no entiendo!" o "No, no, a mí no me digas porque yo no entiendo eso..." y yo le digo... y hasta a veces no le pregunto porque yo sé que no me lo va a contestar" (ARMI-PV1).

Siguiendo en la misma línea, también la falta de estudios de los familiares resulta una barrera para la mejora del aprendizaje y la convivencia del alumnado inmigrante, como bien dice un alumno escolarizado en Cataluña, ya que no pueden apoyar directamente a sus hijos e hijas:

Porque en sus tiempos, quizás, no sé, no deben haber estudiado como nosotros, al máximo y no pueden, no pueden enseñarnos algo que no entienden ellos mismos. O sea, yo le digo a mi madre: "Enséñame esto" y ella dice: "Qué quieres que te diga si no lo entiendo" (AGIC1).

Esta falta de apoyo, ya sea por desconocimiento de la lengua o por falta de estudios, desemboca en la inexistencia

⁴ Texto traducido del original: *Perquè són persones, són famílies doncs que necessiten diners, que el pare està a l'atur... cada vegada més això, no? I és clar, i si falten diners a casa, difícilment aniran a la universitat, no? I és el tema aquest social i econòmic...*

⁵ Texto traducido del original:

Vull dir que es poden contar amb els dits d'una mà, no? I els altres doncs tiren cap a cicles formatius perquè sembla que sigui més fàcil o uns altres que... que abandonen... Parlo del cas de, dels nois del Marroc, per exemple, i sobretot de les noies. Quan arriben a una certa edat, ja, la feina que hi ha perquè es quedin aquí amb 16 anys, no? Però quan tenen 16 anys, els pares doncs els diuen que s'han d'encarregar dels seus germans perquè són molts o perquè han de fer el menjar o perquè s'han d'encarregar de la casa, no? Però difícil l'alumne immigrant a no ser que sigui, ja et dic, que tingui molt bones competències i, o que hagi vingut des de petit... que vagi a fer Batxillerat i vagi a la universitat... ja et dic es poden contar amb els dits d'una mà, eh?

de un modelo académico a seguir como otro de los obstáculos que se han hallado en el ámbito familiar. Es decir, los niños y niñas no cuentan con un referente de su cultura, por ejemplo una persona inmigrante con estudios académicos superiores, en quien puedan identificarse y que les sirva de guía, y esto provoca que a menudo estos chicos y chicas piensen que no pueden realizar estudios universitarios. Lo podemos apreciar en el siguiente comentario de una profesora de secundaria de Cataluña:

Que la formación inicial de los padres también influye mucho en que después los puedas, ¿no?, ayudar a que continúen o no. Y ellos, porque hemos estado hablando mucho, he visto que tienen muchas ganas de que continúen, las expectativas están, pero luego cuando llegan a casa, no hay material para que ellos puedan buscar... No ven a nadie que esté leyendo o que esté estudiando sino que siempre está la madre en la cocina haciendo la comida o limpiando, el padre está trabajando y cuando llega se pone a ver la televisión. Luego, este modelo ellos lo viven así... Luego dices: ¡Es que no estudian! Pero no tienen modelos en casa que vean que, que la cultura es importante y supongo que, que este modelo les influye, ¿no? Que depende un poco de la historia familiar para que los niños puedan engancharse o no engancharse⁶ (PEMIC2).

⁶ Texto traducido del original: Que la formació inicial dels pares també influeix molt en que després els puguin, no? ajudar a que continuïn o no. I ells, perquè hem estat parlant molt, he vist que tenen moltes ganas que continuïn, les expectatives hi són, 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? Que depèn molt una mica de la història familiar perquè després els nens puguin enganxar-se o no enganxar-se.

Además, se observa que el tipo de relaciones de amistad y los entornos de relación en los cuáles se mueven los alumnos y alumnas inmigrantes no cuentan con estos referentes, como nos muestran las palabras de una familiar de alumnas inmigrantes que estudian en un centro de secundaria de la comunidad de Madrid:

Porque muchas veces depende del entorno donde te mueves y ya tienes amigos o amigas que están estudiando ya te gusta, pero si no... y casi la mayoría abandonan. Las chicas menos, pero los chicos casi la mayoría. En el entorno de mi hija yo no sé si están haciendo algo después de acabar la ESO, y es preocupante (FEMIM1).

Prácticas en el ámbito familiar que favorecen el éxito académico

Los resultados del proyecto apuntan diferentes prácticas familiares favorecedoras del éxito académico, como por ejemplo, una mayor implicación en el proceso educativo de los hijos e hijas por parte de la familia, la participación en el centro educativo y, más concretamente, la participación en actividades de formación dirigidas a familiares.

Según Flecha (2012), la participación de las familias se da en actividades de aprendizaje, tanto durante las horas regulares de la escuela como en actividades extraescolares. Además, tam-

bién incluye la asistencia a los programas de formación de las familias que responden a sus necesidades. En este último caso, el proyecto integrado INCLUD-ED ha demostrado que es crucial alfabetizar a las familias de los barrios más desfavorecidos, para que estos puedan prestar ayuda académica a sus hijos e hijas, transformando a la vez el contexto sociocultural en el que viven. Como apunta Epstein (1991), si las familias de las niñas y niños acuden a los centros a formarse, ellas mismas se implican más y esto tiene un impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Con relación a la necesidad de que se produzca una mayor implicación en el proceso educativo de los niños y niñas y en base a las evidencias científicas, los centros tendrían que crear espacios y actividades para la participación decisoria, evaluativa y educativa de familias. Tal como apunta Flecha (2010), es necesario crear comisiones mixtas de trabajo en las que familiares, profesorado, miembros de la comunidad y otros agentes sociales y educativos tomen decisiones conjuntamente y posteriormente evalúen el cumplimiento de las mismas.

En este aspecto los familiares entrevistados destacan la importancia de verbalizar su interés por los estudios de los hijos e hijas y estar pendientes de las diferentes situaciones académicas que viven en el centro educativo. Una mujer de origen marroquí, que estudió en la universidad, y que reside en Cataluña, afirma lo siguiente:

Tenemos que ayudar a estos niños, enseñarles el camino correcto. ¡Oye! Tú puedes trabajar de todo esto pero mejor que estudies, porque el estudio es mejor y también ayudarlo a... Si por ejemplo el niño

va a traer una ficha para hacer los deberes, los padres no tienen que hacer sólo la pregunta ¿Tienes deberes, tienes que hacerlo? Hablar con él, sentarse a su lado, qué te toca hacer y hacerle sentir que está haciendo una cosa buena. No hacer los deberes como si estuviera haciendo un castigo. Y después hay muchos niños que no les enseñan a los padres que tienen deberes porque saben que el padre va a apagar la tele y les dirá: "tú vete allí y si no acabas los deberes, pues... no quiero verte". Es que hay una falta... muchísima falta de tiempo entre padres y niños. Y como que estos padres... Luego dicen que la culpa es nuestra y que nosotros no tenemos tiempo para estos niños... ¿Qué hacen estos padres? El camino más corto es echar las culpas al colegio. "Es que en el colegio no estudian nada"- "Pero señor, tú tienes que hacer algo en casa". La casa no es para guardar la mochila, es para abrirla de nuevo y ver lo que hay dentro y estudiar con este niño. Yo no me voy a perder nada, estar una hora con mi hijo (...) disfrutar también con mi niño haciendo los deberes (...) no como castigo (FEMEC1).

Por otro lado, destacan las altas expectativas que depositan las familias en sus hijos e hijas para que tengan una vida mejor en el país de acogida, ya que constituyen una de las claves para que el éxito académico del alumnado inmigrante sea una realidad (Asanova, 2005; Sarroub, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Una madre de origen ucraniano, residente en Cataluña, lo verbaliza de la siguiente manera:

Si tienes fuerza y ganas eso no es problema, pero yo no quiero que

ella trabaje como yo. Claro, quiero darle un futuro mejor que el que tengo yo, entonces digo: tienes que estudiar triple más que los españoles, ¿me entiendes? (FEMIC2).

En este sentido, cabe destacar estudios como los de Elboj et al. (2002), que afirman que todas las personas somos capaces de desarrollar al máximo nuestras capacidades y, por tanto, es necesario crear un clima de altas expectativas hacia el alumnado, que además de las familias, debe extenderse al centro educativo, al profesorado y a la comunidad en general, ya que este hecho contribuirá a unos mejores resultados. Así, como refleja el comentario de un alumno diplomado en Relaciones Laborales, de origen rumano, las altas expectativas funcionan como un motor en la vida académica del alumnado inmigrante ya que éste quiere responder a estas expectativas:

En mi caso tuvo un gran peso el entorno familiar (...) porque mi padre siempre ha sido el del progreso: "Mira yo he estudiado hasta aquí, si tú estudias menos, mal; si tú estudias igual, también mal porque no hay progreso. Tienes que estudiar más que yo"⁷ (SRH2).

Si nos referimos ahora a la participación de los familiares en el centro educativo, observamos que resulta otra cuestión clave para la mejora del aprendizaje y de la convivencia en los centros educativos. Como apuntan Díez Palomar y Flecha (2010), la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es uno de los factores que más ayuda a la inclusión educativa del alumnado de origen inmigrante. Se trata de la inclusión de familiares en

el día a día del centro educativo y su participación en actividades de aula y otros espacios del centro, vinculado con uno de los tipos de participación identificados por INCLUD-ED relacionado con el éxito: Participación en las aulas y espacios de aprendizaje, como por ejemplo espacios de aprendizaje intergeneracional en la escuela o instituto (Flecha, 2010). Una de las prácticas educativas de éxito que contemplan la inclusión de familiares en el aula son los Grupos Interactivos. Se trata de un tipo de organización de aula que parte de las contribuciones de autores de relevancia internacional como Vygotski con relación a la importancia que adquieren las interacciones en el aprendizaje y de la necesidad de colaboración entre alumnado y personas adultas. A la vez, recoge de la perspectiva dialógica que han desarrollado autores como Freire (1997) con relación a la necesidad de incluir al conjunto de la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, los Grupos Interactivos organizan al alumnado de una clase en pequeños grupos heterogéneos e incorporan los recursos y personas necesarias en el aula, convirtiéndola en un espacio donde intervienen más personas adultas y donde el alumnado está en continua interacción, de manera que se puedan resolver las actividades planteadas siempre en base de argumentos, no a relaciones de poder (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). De esta forma, se procura la inclusión de todo el alumnado en el aula (sin segregaciones de ningún tipo) y la colaboración de familiares y/o personas voluntarias de la comunidad, que cuentan con perfiles muy diferentes.

⁷ Texto traducida del original: En el meu cas va tindre un gran pes l'entorn familiar [...] perquè el meu pare sempre ha sigut el del progrés: "Mira jo he estudiat fins aquí, si tu estudies menos, malament; si tu estudies igual, també malament perquè no hi ha progrés. Has d'estudiar més que jo".

Es una práctica que permite generar solidaridad, aumentar simultáneamente el aprendizaje académico, conseguir unos mejores resultados y una mejor relación entre familiares y profesorado. La heterogeneidad del alumnado en interacción genera más aprendizaje, como refleja una madre de origen marroquí participante en los Grupos Interactivos, que opina que es una forma de trabajar que motiva a aprender más: "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 niños y, ya está, es una cadena" (FEMEC1).

Además, la incorporación de familiares en el aula ayuda a crear un buen clima de confianza que mejora convivencia dentro del centro educativo. Una madre dominicana, con dos niños en un colegio de primaria del País Vasco, dice: "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" (FEHCPV2).

Por último, la tercera práctica familiar que se ha identificado como favorecedora del éxito académico y de la mejora de la convivencia, también identificada por INCLUD-ED, es la referida a la participación de los familiares del alumnado inmigrante en actividades de formación. Se trata de una práctica clave que demuestra tener un impacto directo en la mejora de los aprendizajes de los hijos e hijas y que constituye

un factor fundamental para el éxito e itinerario educativo del alumnado. Son actividades de formación dirigidas a los familiares que responden a las necesidades formativas manifestadas por las propias familias, por esta razón, las actividades que tienen más éxito son la alfabetización en la lengua de acogida, la informática, talleres de matemáticas, inglés y las Tertulias Literarias Dialógicas⁸ (Flecha, 2010). En esta última actividad, las y los familiares sin estudios superiores leen libros de literatura clásica, como Kafka, Joyce o Cervantes, entre otros, y los debaten en un plano de igualdad. Mediante estas actividades se consigue cambiar el entorno alfabetizador de sus hijos e hijas. (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sorde, 2010). Así define un familiar del País Vasco la importancia de participar en actividades de formación:

Yo creo que... Que lo más importante es brindarles la participación a las familias que... Que las familias formen parte de esa educación, que muchas veces los padres delegamos esa educación en los profesores y tiene que ser algo conjunto, tiene que ser algo compartido (FEHIPV).

Como apuntan Dearing, Kreider, Simkins y Weis (2006), el aumento de la participación familiar en la escuela va asociado con el aumento de su alfabetización mediante la formación de familiares. Según varios estudios, las actividades de formación son más importantes para ayudar al alumnado a alcanzar el éxito escolar que la

⁸ La metodología de las tertulias parte de la lectura dialógica de las obras de la literatura clásica universal, es decir la lectura de un texto dándole un sentido, comprendiendo y profundizando en la interpretaciones que hace la persona de una forma crítica, promoviendo un diálogo igualitario entre todas las personas que comparten el espacio de diálogo sobre la lectura. En cada sesión cada persona participante expone un párrafo que le ha llamado la atención y expresa al resto de personas aquello que le ha suscitado. La idea es que a través del diálogo y las aportaciones de cada miembro se genere un intercambio enriquecedor que construye a su vez nuevos conocimientos. Alguien asume el rol de moderador con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todos los miembros dentro del diálogo. Documento en línea disponible desde Internet en: http://utopiadream.info/ca/?page_id=79 (Enero 2013).

estructura familiar, el estatus socio-económico, la raza, el tamaño de la unidad familiar y la edad de los niños y niñas (Hidalgo, Epstein y Siu, 2002; Becker y Epstein, 1982; Comer, 1980; Epstein, 1986). Una profesora de aula de acogida, en Cataluña, explica cómo la motivación de las familias por aprender a lo largo de las formaciones que reciben se traslada a sus hijos e hijas, que ven aún más importante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Ellos se motivan mucho, porque claro a los padres les cuesta más, los niños aprenden muy rápido y los padres tienen muchas dificultades. Claro como ellos son los transmisores de cosas que pasan en la escuela, de entender una nota... Pues claro, como ellos son los transmisores tienen estas ganas de aprender: "Yo a mi padre ya le digo". Y así muy bien⁹ (PEM2EC2).

Algunos estudios constatan 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, Helms, Sparling y Ramey, 1998; Christian, Morrison y Bryant, 1998; Jordan, Snow y Porche, 2000). Esta implicación en los procesos de formación que ofrece el centro educativo también contribuye a que las familias se impliquen más y se interrelacionen con una mayor confianza con el resto de agentes educativos, como dice la misma profesora de Cataluña:

[Respecto a las clases de catalán para familias que se hacen en la escuela] 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 y te pueden explicar cosas más personales o su realidad. Y eso puede ayudar a entender a este niño¹⁰ (PEM2EC2).

La aplicación de estas prácticas promueve, además, una mejora de la convivencia en los centros, ya que se demuestra que la convivencia intercultural es posible, como apunta una alumna de 6º de primaria de un centro educativo de Cataluña:

El hecho que participen padres y eso... ¿Tú crees que ha mejorado la convivencia en el centro entre personas inmigrantes y personas que no son inmigrantes?
Sí.

¿Sí, cómo? Ponme un ejemplo.
Mejora mucho porque entiendes lo que viven, de sus culturas y aprendes más y creo que tienes la oportunidad de ser una persona inteligente con culturas. Ser inteligente... no eres una persona que tiene muchos estudios pero ya sabes algo, ¿no? (ARMEC2).

De este modo, la convivencia sólo puede mejorar si existe una relación entre las personas y, para ello, es importante la participación de las familias en el centro educativo. Esta convivencia favorece también que se deshagan muchos prejuicios y muchas opiniones

⁹ Texto traducido del original: Ells es motiven molt, perquè clar als pares els hi costa més, els nens aprenen molt ràpid i els pares tenen moltes dificultats. Clar i com ells són els transmissors de coses que passen a l'escola, d'entendre una nota... Doncs clar, com ells són els transmissors tenen aquestes ganas d'aprendre: "jo al meu pare ja li dic". I així molt bé.

¹⁰ Texto traducido del original: (Respecto a las clases de catalán para familias que se hacen en la escuela) 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 i et poden explicar coses més personals o la seva realitat. I això pot ajudar a entendre aquest nen.

o visiones erróneas que perviven actualmente, como apunta una alumna de primaria de origen senegalés afincada en Cataluña:

Cuando vino mi madre, nadie conocía a mi madre y cuando vinimos vieron que mi madre sabía catalán, y eso... me dijeron: "yo no sabía que tu madre sabía catalán" ... y por eso me gusta que venga. Porque mi madre sí que sabe catalán¹¹ (ARMEC1).

Esa misma visión la comparte un familiar del País Vasco de origen colombiano:

Y sobre todo yo creo que la participación, y los valores como el respeto el... el entender, que el alumnado entienda que hay personas que vienen de fuera que vienen por unas razones que han dejado atrás, unas situaciones, que cada cual tiene su historia, son historias diferentes. Que el que lo recibe sepa entender al que viene porque muchas veces juzgamos a las personas sin saber cuáles son esos motivos que le han hecho venir aquí cuando una vez conocen esas razones, le van a tratar de otra forma (FEHIPV)

Conclusiones

El proyecto presentado muestra evidencias sobre la importancia de la participación de la comunidad, y específicamente de las familias del alumnado en los centros educativos para conseguir un mayor éxito académico. Especialmente, en el caso concreto analizado, con el alumnado inmigrante. Uno de los colectivos que, tal y como muestran estadísticas internacionales como PISA tienen unos peores resultados académicos

en comparación con el alumnado nativo.

A través de este artículo, hemos profundizado sobre, por un lado las barreras identificadas por las propias familias inmigrantes para participar en los centros educativos; y por otro lado, qué prácticas educativas que se están llevando a cabo en los centros seleccionados en la investigación, están consiguiendo obtener, en centros educativos con un elevado número de alumnado inmigrante, resultados académicos exitosos.

Concretamente, dos de los tipos de participación de familiares identificadas en los centros estudiados han sido: La participación en las aulas y espacios de aprendizaje; y la formación de familiares. Prácticas educativas que consiguen, por un lado introducir un mayor número de referentes positivos para el alumnado inmigrante dentro del aula, generar una implicación real en el proceso de aprendizaje del alumnado por parte de la familia entre otras; y por otro lado conseguir una formación para las familias que permita tener conocimientos y habilidades útiles para la ayuda en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y un referente positivo para los mismos.

Como conclusión podemos decir que la investigación muestra, cómo a diferencia de lo que se ha creído, el número de alumnado inmigrante en un centro educativo no tiene porque determinar los buenos o malos resultados académicos del centro. Si se llevan a cabo aquellas actuaciones de éxito reconocidas a nivel internacional, se consigue superar la situación de desigualdad de partida que tienen algunos colectivos como el alumnado inmigrante.

Referencias bibliográficas

- Asanova, J. (2005). Educational experiences of immigrant students from the former Soviet Union: a case study of an ethnic school in Toronto. *Educational Studies*, 31 (2), 181-195.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *El aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barron, A.E., Hohlfeld, T.N. y Ritzhaupt, A.D. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405.
- Becker, H.J. y Epstein, J.L. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Berger, P. y Luchmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu (v.o. 1967).
- Boethel, M. (Ed.). (2004). *Readiness. School, family & community connections*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata (Artículos publicados originalmente entre 1957 y 1984).
- 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 y S.S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. 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.
- CNICE (2006) *Atención a la diversidad*. MEC. Consultado en: http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/ (con acceso octubre 2012)
- Comer, J.P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., y Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Díez Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), 19-30.
- Elboj, C., Puigdelívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J.L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. En S.B. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J.L., y Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.

Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. doi:10.4471/remie.2012.16

Flecha, A., Garcia, 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.

Flecha, R. (2010). Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En UGT (Eds.), *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 35-36). Consultado en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro_blanco.pdf (con acceso enero 2013)

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Froiland, J.M. (2011). Examining the effects of location, neighborhood social organization, and home literacy on early cognitive skills in the United States. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9, 29-42.

Froiland, J.M., Peterson, A., y Davison, M.L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 1-18. doi:10.1177/0143034312454361

Galindo, C. y Sheldon, S.B. (2012). School and home connections and childrens' kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early childhood Research Quarterly*, 27, 90-103.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Barcelona: Anthropos (v.o. 1967).

Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 113-126.

Gómez, A. y Racionero-Plaza, S. (2008). El paradigma comunicativo crítico. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, XXXII, 117-129.

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

Habermas, J. (2001). *La teoría de la acción comunicativa (Vol. I i II)*. Madrid: Taurus.

Hamilton, H.A., Marhsall, S., Rummens, J., Fenta, H. y Simich, L. (2011). Immigrant Parents' Perceptions of School Environment and Children's Mental Health and Behavior. *American School Health Association*, 81(6), 313-319.

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 y 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.
- 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.
- López, G.R., Scribner, J.D. y Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288.
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de participación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-78.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Colección Estudios CREADE nº 9. Consultado en: <http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88> (con acceso octubre de 2012)
- OECD (2009). PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. Informe Español. Consultado en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a> (con acceso octubre 2012)
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed – A Comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OECD Publications.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. París: Published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Sarroub, L.K. (2008). Living "Glocally" With Literacy Success in the Midwest. *Theory Into Practice*, 47(1), 59-66.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life- World*. London: Heinemann.
- Sheldon, S.B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100, 267-275.
- Sheldon, S.B., Epstein, J.L., y Galindo, C.L. (2010). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve math proficiency in schools. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 27-48.
- Shields, C.M. (2000). Learning from difference: Considerations for schools as communities. *Curriculum Inquiry*, 30(3), 275-294.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

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.