

Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante

Marc SAMPÉ COMPTE
Maite ARANDIA
Carmen ELBOJ

Correspondencia

Marc Sampé Compte
Universitat Rovira i Virgili
Ctra. de Valls s/n - 43007
Campus Sescelades, Tarragona

Maite Arandia
EUM y de Educación Social de la
Universidad del País Vasco
Bº de Sarriena, s/n - Campus de
Leioa, Leioa 48940

Carmen Elboj
Universidad de Zaragoza
C/ San Juan Bosco 7 - 50009
(Campus San Francisco), Zaragoza

E-mails:
marc.sampe@urv.cat
maite.arandia@ehu.es
celboj@unizar.es

Recibido: 15/03/2012
Aceptado: 01/04/2012

RESUMEN

Los últimos informes PISA muestran que el alumnado inmigrante tiene mayor índice de fracaso escolar que el alumnado autóctono. Entre las variables que se achacan a esta diferencia en los resultados se encuentra, entre otros, el estatus socioeconómico de las familias. A través de las 79 técnicas del trabajo de campo realizado en la investigación del Plan Nacional I+D+I (2008-2011): *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante*, se muestran diferentes actuaciones educativas de éxito para superar la situación de fracaso escolar y conducir a mejores resultados para todos/as.

PALABRAS CLAVE: Relación escuela-comunidad, inmigración, éxito escolar.

Successful educational actions in schools with immigrant students

ABSTRACT

The last PISA report shows that immigrant students have higher rates of school failure than native students. Among the variables that are attributed to these different results is, among others, their socioeconomic status. Through the seventy-nine fieldwork techniques employed

in the research project *The improvement of living and learning in primary and secondary schools with immigrant students*, funded under the National Plan I + D + i (2008-2011) we show different successful educational actions to overcome the situation of school failure, and contribute to getting better academic results for all.

KEYWORDS: School community relationship, immigration, school success.

Introducción

En estos últimos años ha llegado a España un número elevado de inmigrantes con diferentes situaciones de desigualdad social, económica y cultural, hecho que se ha reflejado en los centros educativos de nuestro país. Para poder dar respuesta a las diferentes necesidades generadas por esta situación, es preciso analizar las diferentes prácticas de éxito que se desarrollan en los centros con un número elevado de alumnado inmigrante y, posteriormente, elaborar propuestas para la mejora de los resultados académicos y la convivencia en centros educativos de primaria y secundaria.

Los últimos datos del Ministerio de Educación indican que el número total de alumnos inmigrantes matriculados en el curso 2010-2011 fue de 770.384 (MEC, 2011). Aunque las cifras han aumentado respecto a cursos anteriores, no lo han hecho de la misma forma que una década atrás. Esa reducción del aumento del alumnado no supone la solución de los problemas de fracaso escolar y convivencia de quienes ya están escolarizados en nuestros centros.

Los datos del informe PISA 2006 (OECD, 2007) muestran que el alumnado inmigrante tiene una media de 58 puntos menos en los resultados académicos que el alumnado autóctono de los países participantes. Más recientemente, el PISA 2009 (OECD, 2010) mantiene de nuevo la desigualdad mencionada. Los alumnos de origen inmigrante obtienen una puntuación 44 puntos inferior que los alumnos autóctonos. Dicho estudio refleja también que esos datos continúan en la misma línea en España. Con un 9,5% de alumnado inmigrante, la puntuación de ese colectivo es de 56 puntos por debajo del alumnado autóctono (OECD, 2010).

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* (CONEXITO, 2008-2011) tiene 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.

En el presente artículo nos centraremos, a partir de los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado, en aquellas prácticas educativas que están demostrando tener éxito en centros educativos con un elevado número de alumnado inmigrante. En primer lugar indicaremos la metodología que se ha seguido en el proyecto y, seguidamente, se detallarán las prácticas educativas de éxito como son la participación de la comunidad en el centro educativo, los grupos interactivos y la formación de las familiares.

Metodología

La metodología llevada a cabo en la investigación ha sido la metodología comunicativa crítica (GÓMEZ, LATORRE, SÁNCHEZ y FLECHA, 2006). Este enfoque se basa en contribuciones de los autores de mayor relevancia en la actual Comunidad Científica Internacional y sitúa a las personas investigadoras y las investigadas en un plano igualitario, eliminando el desnivel epistemológico en la investigación social.

Las Comunidades Autónomas escogidas reúnen unas características respecto al trabajo educativo con el alumnado inmigrante, lo que puede contribuir a establecer propuestas para las diversas situaciones de los centros escolares dentro del Estado español. Madrid, Catalunya y Aragón se sitúan por encima de la media española (9,5%) de alumnado inmigrante no universitario, con un 13,6%, 13,1% y 12,7% respectivamente en datos del curso 2009/2010 (MEC, 2010) y se han tomado como referente centros con más de un 30% de alumnado inmigrante. El País Vasco y Galicia se sitúan por debajo de la media española con un 6,5% y un 3,6%, respectivamente. En dichas comunidades se han intentado priorizar centros que llevaran a cabo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje¹.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en cinco centros de educación infantil y primaria y en seis centros de educación secundaria. Las técnicas que se han utilizado para el trabajo de campo han consistido en 22 entrevistas en profundidad al profesorado y 21 a los familiares del alumnado inmigrante, 20 relatos comunicativos de vida y 11 grupos de discusión comunicativos en el alumnado de Primaria y Secundaria y, finalmente, cinco relatos comunicativos de vida a alumnado que está cursando estudios superiores. Dichas técnicas han implicado a un total de 57 personas, que han participado exponiendo sus relatos o entrevistas; así como a otros 50 chicos y chicas que han discutido en los grupos de discusión. Todas ellas han ofrecido su colaboración de forma voluntaria.

1. <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

La importancia de la participación de la comunidad en el centro educativo

Desde el proyecto integrado INCLUD-ED *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011) del VI Programa Marco de la Unión Europea, se han identificado cuatro actuaciones de participación de la comunidad y de las familias que se relacionan con el éxito de los centros: participación en las aulas y espacios de aprendizaje, participación en el currículum y evaluación, participación en los procesos de toma de decisión y formación de familiares (FLECHA, GARCÍA, GÓMEZ y LATORRE, 2009). Esas actuaciones pueden resolver los obstáculos identificados por Wainer (2006) en cuanto a las dificultades ante la participación e implicación de las familias en el centro educativo, tales como la falta de planes estratégicos para saber cómo lograr tal implicación o las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países.

Para conseguir el éxito educativo de los colectivos más vulnerables es necesario concebir a las escuelas como comunidades. Dicha idea supone la implicación de todos los miembros e instituciones que forman parte de la comunidad educativa, hecho que ayudará a facilitar la inclusión del alumnado al centro. López, Scribner y Mahitivanicha (2001) destacan que la implicación de la comunidad en general tiene efectos positivos en el éxito educativo de los niños y las niñas. También evidencian que gran parte del profesorado considera imposible poder hacer frente a las desigualdades sociales y a la diversidad cultural sin la participación explícita de la comunidad en la dinámica educativa de los centros. Afrontar las situaciones de desigualdad cuando familias, profesorado, administración y todos los agentes de la comunidad trabajan juntos, con objetivos comunes, es mucho más fácil. De esa forma lo describe un padre de familia de origen ecuatoriano residente en Madrid que ha participado en el trabajo de campo:

“Sí, sí. La integración en el colegio pues depende mucho de profesores, niños y padres de familia, es un triángulo que imagino yo que te ayuda a consolidar los conocimientos del niño, a consolidar la formación del niño y nos ayuda muchísimo a nosotros”.

Más y mejor aprendizaje desde las interacciones

Uno de los grandes desafíos que tiene en la actualidad el sistema educativo y, más concretamente la escuela, es crear condiciones para que se produzca un aumento real de los contextos y oportunidades de interacción, de participación y, por lo tanto, de aprendizaje entre todas las personas vinculadas al proyecto educativo del centro y para todas ellas. Es decir, el aprendizaje no es un lugar

físico, sino un conjunto de condiciones personales, sociales, de medios y de infraestructura que hacen posible ese proceso (AGUERRONDO, 2008).

La entrada de alumnado inmigrante en los centros educativos del Estado español durante estas últimas décadas, lejos de lo que se cree, aporta un valor añadido y una oportunidad para poder interactuar con más diversidad de opiniones y visiones de nuestro entorno. Aportaciones de grandes autores como Vygotski (1996), Mead (1973) o Bruner (1988) señalan que el desarrollo, primero, tiene lugar a nivel social y, posteriormente, a nivel interno; por esa razón es tan importante potenciar el número de interacciones y su diversidad en los niños y niñas, para que su desarrollo a nivel intrapersonal sea el más rico posible. También, en el contexto doméstico, muchas investigaciones señalan que la alfabetización familiar incide en el éxito escolar de sus hijos e hijas (SNOW, BURNS y GRIFFIN, 1998).

La concepción comunicativa plantea que la base del aprendizaje se encuentra en las interacciones entre las personas. En el caso de los y las estudiantes, “la construcción de significado se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre pares, con el profesorado, los familiares, amistades y otras personas” (ELBOJ, PUIGDELLÍVOL, SOLER y VALLS, 2002, 91). Un grupo de alumnos y alumnas de primaria de Aragón comentan la importancia de poder interactuar para mejorar su aprendizaje:

b. No, se aprende más en grupo.

a. Porque compartes opiniones.

b. Porque en el grupo tú aportas algo, a otro se le ocurre aportar más y al otro se le ocurre pues otra aportación.

Ahá (afirmación).

b. Entonces el trabajo es un poquito más completo.

c. Y además uno aprende del otro.

Hacia una escuela más democrática

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 (AUBERT, DUQUE, FISAS y VALLS, 2004). Autores como Giddens (1995) hablan de la democratización de la vida personal, que va penetrando en nuestras interacciones con el entorno y destruyendo las relaciones jerárquicas y hegemónicas que han estado estables

hasta el momento. Por eso, la educación debe dar poder de decisión a todas las partes implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de todos los niños y niñas y propiciar valores positivos, que contribuyan al establecimiento de relaciones satisfactorias entre todas ellas.

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

En el trabajo de campo desarrollado en el proyecto CONEXITO (2008-2011), una profesora de Reus (Catalunya) comenta la importancia de que los niños y niñas vean cómo sus padres u otros familiares entran en la escuela y colaboran de forma activa, hecho que los motiva en sus estudios. Los resultados académicos mejoran si hay una buena conexión entre la familia y la escuela:

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

Ahá (afirmación).

Y eso, de rebote, hace que se valore mucho más ¿no? El trabajo y... pienso ¿eh? Y que si el alumno llega en casa y necesita que la familia le ayude en lo que sea de tareas de la escuela, pues sabe que si es valorado, se implicará mucho más”².

También los familiares consideran muy importante la relación con el centro educativo para asegurar el éxito educativo de los niños y niñas. Así lo describe una madre de una niña de Primaria de origen rumano, residente en Aragón: “Aquí, afortunadamente, al menos podemos... tenemos una buena colaboración con el colegio, al menos yo siempre, siempre, siempre que he necesitado, me han ayudado”.

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

Ahà (afirmació).

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

Grupos interactivos

El proyecto CONEXITO (2008-2011) ha proporcionado evidencias sobre los resultados positivos de trabajar en las aulas en grupos interactivos como son, por un lado, el incremento de los aprendizajes instrumentales y, por otro lado, el fomento de relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad. Estos logros provienen, fundamentalmente, de las múltiples interacciones heterogéneas y transformadoras que se producen entre el alumnado y entre éste y diferentes personas adultas.

Existe una amplia literatura sobre el agrupamiento del alumnado y su relación con la atención a la diversidad y el rendimiento escolar. Desde los años noventa, las educadoras y los educadores y la comunidad científica internacional han defendido que las agrupaciones por niveles de aprendizaje (*streaming*)³ generan fracaso escolar ya que los grupos, con menor rendimiento, nunca lograrán los aprendizajes y resultados del resto del alumnado. Además, se da la circunstancia de que la mayoría de los alumnos y alumnas que forman parte de los grupos de rendimientos académicos más bajos pertenecen a grupos socioeconómicos desfavorecidos, minorías culturales o con dificultades de aprendizaje (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011). Posteriormente, los estudios estadísticos internacionales como PISA han corroborado que los mejores resultados académicos se consiguen en los centros en los que no se implementa la agrupación por niveles (OECD, 2007).

Los agrupamientos heterogéneos como son los grupos interactivos, buscan una organización del aula y una gestión de los recursos existentes que aprovechen al máximo la riqueza de experiencias y de culturas que ofrece la comunidad educativa, y que faciliten los máximos aprendizajes en todo el alumnado. Se trata de no separar al alumnado en función de sus dificultades y niveles, sino de potenciar los aprendizajes de todos y todas dentro del aula. En esta línea, los familiares del alumnado inmigrante de un centro donde se trabaja en grupos interactivos opinan que trabajar de esta forma está generando una mejor convivencia al no segregar y, por tanto, no etiquetar al alumnado entre el que sabe más y el que sabe menos, al mismo tiempo que está suponiendo una forma de trabajar que motiva a aprender más. Así lo describe una madre de origen colombiano residente en Madrid: “A lo mejor unos saben más de una y otros más de otra, entre ellos pueden colaborar y yo creo que así se podrían evitar tantas broncas que hay entre compañeros”.

3. La Comisión Europea define el *streaming* como la práctica de adaptar el curriculum a diferentes grupos de alumnos basándose en sus habilidades en un mismo centro educativo (European Commission, 2006).

El aprendizaje que se produce en los grupos interactivos es resultado de un proceso de interacción en el que las personas que están en el aula comparten sus diferentes formas de resolver las actividades, justificándolas siempre en base a argumentos, no a relaciones de poder (AUBERT, FLECHA, GARCÍA, FLECHA y RACIONERO, 2008). El profesorado es un actor más dentro del aula y su responsabilidad incluye tanto el compartir sus conocimientos, como el validar los argumentos de los y las estudiantes cuando estén basados en una argumentación correcta. El conocimiento es el resultado del diálogo que se produce entre todos y todas en el aula. Además, componentes como el compañerismo y la ayuda mutua sin tener en cuenta los prejuicios y en un plano de igualdad también intervienen en la mejora del aprendizaje y de la convivencia dentro de los grupos interactivos. De este modo lo relata una profesora de Granollers (Catalunya), uno de los centros en que se hacen grupos interactivos:

*“Sí, sí, sí, claramente, hay una riqueza. Porque nosotros partimos de que no se sabe nunca y que siempre tenemos alguna cosa que aprender. Y los que puede que tengan más facilidad, no es que sepan más, sino que tienen más facilidad para el aprendizaje, pueden ayudar a los que les cuesta más, pero es que normalmente al niño que le cuesta más tiene una actitud, una predisposición y unas ganas, que a veces le faltan al alumno que le es fácil. Y eso es un enriquecimiento, ¿no? Los grupos interactivos, por ejemplo, lo que potencian es el trabajo cooperativo”.*⁴

Los principios de igualdad de diferencias y de inteligencia cultural (FLECHA, 2009) implican, por un lado, partir de que todo el mundo puede alcanzar las máximas expectativas del aprendizaje, porque todas las personas tenemos inteligencia, y, por otro lado, que las diferencias (sean culturales, individuales, o comoquiera que sean) son oportunidades de aprender otros métodos, procedimientos o estrategias para resolver la misma actividad, en el aula. Es decir, necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de alumnos y alumnas de diferentes culturas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. En esta incorporación de más personas adultas en el aula, las familias tienen un papel importante participando como voluntarias en grupos interactivos, tal como relata un estudiante de secundaria de un instituto de Madrid: “Yo recuerdo que

4. Texto traducido del original: “Sí, sí, sí, clarament, hi ha una riquesa. Perquè nosaltres partim de què no se sap mai tot i que sempre tenim alguna cosa a aprendre. I els que potser tenen més facilitat, no és que sàpiguen més, sinó és que tenen més facilitat per l’aprenentatge, poden ajudar als que els hi costa més, però és que normalment al nen que li costa més té una actitud, una predisposició i unes ganas, que a vegades li manquen a l’alumne que li és fàcil. I això és un enriquiment, no? Els grups interactius, per exemple, el que potencien és el treball cooperatiu”.

el año pasado en Sociales íbamos mal y vinieron padres a ayudarnos, y desde entonces mejoramos toda la clase. Toda la clase. Sacamos notas mejores”.

Esta forma de agrupación inclusiva del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos de alumnado (a nivel de conocimiento en cada área, género, cultura, lengua...), unos cuatro o cinco estudiantes por grupo. Se proponen varias actividades, distribuidas en el tiempo de clase. Tales actividades están dinamizadas por una persona adulta, ya sea maestro o maestra como voluntariado de la comunidad (familiares, miembros de otras entidades, vecinos y vecinas...) que se encarga de fomentar las interacciones entre el alumnado de forma que todos y todas se ayuden y resuelvan con éxito las que actividades que se plantean. Mientras cada grupo realiza las actividades, el profesorado gestiona el aula. Es decir, se reasignan los recursos humanos existentes en la comunidad educativa dentro del aula reduciendo, en consecuencia, la proporción de estudiantes por profesor o profesora y ampliando el tiempo de aprendizaje. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado. De esta forma explica un alumno de primaria del País Vasco cómo aprenden al trabajar en grupos interactivos: *“Sí porque si no entiendes le preguntas al otro y aprendes más... y el otro, como sí entiende te explica con sus palabras”.*

La formación de familiares: Vía de participación, inclusión y transformación

Resultados de investigaciones recientes (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011; CREA, 2011; CONEXITO, 2008-2011) ponen de manifiesto que trabajando desde un planteamiento dialógico, comunitario e inclusor en las escuelas, con lo que ello implica desde el punto de vista de concepción de los agentes educativos, de las estrategias metodológicas, de la organización y funcionamiento de los centros, de la participación y formación de la comunidad, es posible salvar y superar ese obstáculo social inicial incidiendo no sólo en el aumento del desarrollo académico y personal de los chicos y chicas sino, también, en el desarrollo del capital social, en la mejora de la convivencia dentro de los centros educativos y en la cohesión.

Hoy en día nadie puede poner en duda el valor añadido de la participación de las familias de cara al éxito educativo de los niños y niñas, y los procesos de inclusión y cohesión social. Las familias, mediante su participación e implicación en los distintos espacios y procesos de decisión, de intervención y de formación, inciden directamente en el desarrollo de habilidades educativas y, sobre todo, en la mejora del contexto educativo de la escuela, de las relaciones familiares y de la comunidad (DAUBER y EPSTEIN, 1993; APPLE y BEANE, 1997; ELBOJ *et al.*, 2002; FLECHA *et al.*, 2009; INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011; PUIGVERT

y SANTA CRUZ, 2006). Luego, el ámbito de la participación de las familias es uno de los aspectos en el que los centros educativos han de incidir especialmente (ELBOJ *et al.*, 2002; ORTEGA y PUIGDELLÍVOL, 2004) porque tiene un efecto directo en su implicación en las dinámicas de los centros. Éstos han de abrir de verdad las puertas de esa realidad para que las familias sientan que forman parte de las dinámicas educativas, evaluativas y de tomas de decisión (INCLUD-ED CONSORTIUM, 2011; CONEXITO, 2008-2011) y que son sujetos reales en los procesos del centro educativo (FREIRE, 1970, 1997). Cuando esto se produce se consigue una convergencia de esfuerzos entre el mundo escolar, el familiar y el comunitario en pro del mayor aprendizaje no sólo del alumnado, sino de todos los agentes implicados en los procesos escolares. Este es, precisamente, uno de los aspectos que resaltan los familiares dentro del proyecto CONEXITO (2008-2011) señalando el valor que tiene verbalizar su interés por sus hijos e hijas. Una madre de origen ecuatoriano residente en Madrid indica lo siguiente:

“Yo sé que mi hijo se preocupa también pero porque uno le incentiva, le motiva, darle algo bueno cuando saca una buena nota. Pues mi hijo un abrazo le basta a él ¿sabes? (...) con que tú le digas ‘muy bien’, o le das una palmada o un abrazo, pues él ya se siente más motivado y con más ganas de seguir”.

Participación, formación y aumento del nivel educativo de los chicos y chicas y de todos los agentes implicados en el desarrollo educativo es una tríada que avanza en conjunción: si se fomenta la formación de los agentes, y de modo especial de los familiares, tiene efecto directo y positivo en la participación de los mismos, en el rendimiento de los chicos y chicas y, sobre todo, en la transformación del núcleo familiar y del contexto escolar y social (CONEXITO, 2008-2011). La participación de las familias inmigrantes en los procesos de formación es uno de los resultados transformadores que se han obtenido en este proyecto y la motivación de estas por su aprendizaje se traslada a los hijos e hijas dando un valor mayor a los procesos de enseñar y aprender. Esto queda reflejado en la siguiente voz de una profesora de primaria de Catalunya: “La autoestima de los niños sube cuando sus familias participan: ya que no soy el único que hace el esfuerzo, mi padre también lo hace, mi madre también lo hace”⁵.

Cuando ponemos la atención en la formación de familiares hemos de aclarar ambos conceptos: familiares y formación. El cambio en el uso del lenguaje para referirnos al entorno familiar es la consecuencia de dos aspectos que hemos de tener en cuenta, también, a la hora de referirnos y dar contenido a la formación.

5. Texto traducido del original: “L'autoestima dels nens puja quan les seves famílies participen: ja no sóc l'únic que fa l'esforç, el meu pare també el fa, la meua mare també el fa”.

En primer lugar, la convivencia de modelos familiares muy diversos en el mundo de la escuela, tales como la más tradicional familia nuclear, familias monoparentales, vida de pareja sin convivencia, sólo mujeres, familias reconstituidas y otros modelos, no reconocidos en el mundo occidental pero habituales en otros lugares del mundo, tales como la bigamia y poligamia (MUNTÉ, 2010). En segundo lugar, concebir lo familiar desde una perspectiva amplia que integra todo aquel tejido social que rodea al núcleo central. Pero, ¿qué idea de la formación mantenemos? Habitualmente, se tiende a relacionar formación exclusivamente con cursos concretos sobre temáticas que responden a las necesidades manifestadas por las personas. Sin embargo, dentro del mundo escolar abierto, democrático y participativo del que hablamos nos encontramos con otros contextos formativos de igual valor, bien porque inciden directamente en la adquisición de nuevos aprendizajes o porque incitan a la búsqueda y aprendizaje de nuevos saberes.

En consecuencia, podemos conceptualizar la formación de familiares como aquellas diferentes actuaciones educativas en las que participan los familiares, de utilidad para ellos y para la comunidad de aprendizaje, que inciden en su crecimiento personal y educativo, en su empoderamiento y reversionen en la mejora de los aprendizajes del alumnado. A partir de esta concepción, los resultados que hemos obtenido dentro del proyecto no hacen más que resaltar que la implicación de las familias contribuye a que éstas se impliquen más y se interrelacionen con una mayor confianza con el resto de agentes educativos. Así lo afirma un profesor de instituto de Aragón: “O sea, cuanto más se implica la familia, más posibilidades de éxito tenemos”.

Conclusiones

El trabajo de campo realizado en el proyecto ha permitido identificar los elementos y prácticas educativas que promueven el éxito educativo y la mejora de la convivencia en centros de primaria y secundaria con un elevado número de alumnado inmigrante. Así, se han analizado las prácticas educativas, como los grupos interactivos, encaminadas a la inclusión de todo el alumnado y lejos de una segregación homogeneizadora, como los grupos interactivos o la entrada de la comunidad en el centro educativo, que permiten superar el fracaso escolar de este colectivo. Además de la mejora del aprendizaje, dichas prácticas cuentan con un elemento en común: la interacción del alumnado. Este hecho fomenta la solidaridad a la vez que permite superar estereotipos y prejuicios, lo cual acentúa la motivación por el aprendizaje.

La inclusión de las familias del alumnado inmigrante en la vida diaria de los centros educativos y en el proceso educativo de los hijos e hijas a partir de una participación activa, permite una mayor implicación e interrelación con los agentes educativos del territorio a la vez que fomenta la motivación de las familias por aprender y formarse. A su vez, esta motivación es trasladada a los alumnos y alumnas y esto repercute favorablemente en el aprendizaje de éstos.

Si una de las finalidades de la educación es garantizar las mejores condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas y de sus entornos, hemos tenido la ocasión de recoger la contribución que a tal fin realiza el hecho de poner en práctica actuaciones de éxito tal y como reflejan los resultados del estudio de CONEXITO (2008-2011). Éste pues debiera de ser uno de los grandes retos a plantearse en todo el mundo de las escuelas, favoreciendo la transformación real de las mismas y de los contextos sociales en las que éstas se encuentran.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (2008). "Altering the model: The challenge of achieving inclusion". *Springer Netherlands*, 38 (1), 47-63.
- APPLE, M. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CONEXITO (2008-2011). "La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante". Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/convivenciayaprendizaje/index.htm>
- CREA. GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERUNIVERSITARIO (2011). "Primer informe oficial de la Investigación sobre teorías y sociedades dialógicas: El giro dialógico de la sociedad del conocimiento". Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://creaub.info/projects/webtsd2/index.htm>
- DAUBER, S. L. y EPSTEIN, J. L. (1993). "Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools". A.N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State Univ. of New York Press.

- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COMMISSION. (2006). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Brussels: COM (2006) 481.
- 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. (2009). "Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje". *Cultura y Educación*, 2009, 21 (2), 157-169.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- 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.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, nº 9. Madrid: Secretaría general técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- INCLUD-ED PROJECT (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- LÓPEZ, G.R., SCRIBNER, J.D. y MAHITIVANICHA, K. (2001). "Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools". *American Educational Research Journal*, 38 (2), 253-288.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- MEC (2010). "Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011". Madrid: MEC. Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/busca.action>

- MEC (2011). Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012. Madrid: MEC. Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/busca.action>
- MUNTÉ, A. (2010). "Modelos familiares en la sociedad actual". *Papers d'Educació de Persones Adultes*, 63, 11-13.
- OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006*. Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- OECD (2010). "PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de alumnos. Informe Español". Consultado el 12 de Abril de 2012 en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- ORTEGA, S. y PUIGDELLÍVOL, I. (2004). "Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva". *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- PUIGVERT, L. y SANTA CRUZ, I. (2006). "La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos". *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- SNOW, C., BURNS, M. y GRIFFIN, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- VYGOTSKI, L.S. (1996). *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.