

¿QUÉ OPINAN LOS PADRES DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INMIGRANTES Y GITANOS SOBRE LA ESCUELA DE SUS HIJOS?

M^o ALMUDENA JIMÉNEZ PASCUAL
Universidad de Alicante

El estilo familiar particular es la ventana a través de la cual aprendemos a vernos a nosotros y a ver a los demás (Gimeno, 1999)

El necesario encuentro entre familia y escuela ha sido escasamente investigado en las familias con hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos. Este estudio pretende aproximarse a los conocimientos que estos padres tienen sobre el ámbito escolar, cómo lo valoran, las expectativas que albergan en cuanto al futuro de sus hijos, sus intereses, sus necesidades y sus demandas. A través de entrevistas personales, los tres grupos familiares nos acercan a su percepción. Todos coinciden en la importancia que tiene la escuela como medio de relación e instrucción, y están de acuerdo con los métodos y los recursos empleados en ella. Las familias inmigrantes y gitanas muestran interés por mantener y dar a conocer su cultura, aunque las expectativas en cuanto al futuro de sus hijos son superiores en las primeras. Las familias con hijos con necesidades educativas especiales, con expectativas más limitadas, pretenden principalmente que sus hijos logren autonomía y sean tratados como iguales en las relaciones con los demás.

Palabras clave: *Familia, Diversidad, Escuela, Necesidades, Demandas, Expectativas.*

Introducción

La diversidad es una realidad ineludible, presente en todos los componentes de la sociedad contemporánea, lo más genuinamente natural al ser humano según nos recuerda López Meleiro (1997). La escuela debe asumirla por varias razones, entre las que destaca la necesidad de formar personas que comprendan al otro, para

propiciar en el futuro la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar. Pero para comprender la diversidad escolar y poder acercarnos a ella con naturalidad, es necesario descubrir todas las diferencias que se presentan en el amplio universo en torno al niño. La familia y la escuela son sus principales referentes en los primeros años de su vida; así pues, es necesario desarrollar proyectos comunes de

actuación que coexistan y aporten estabilidad en el desarrollo personal del niño. Debido a la importancia que tiene el modelo educativo familiar presente antes, durante y después de la etapa escolar, la aproximación a los contextos familiares de los alumnos es necesaria para entender su visión particular de la vida y conocer sus inquietudes y sus deseos. Paradójicamente, los intereses y las opiniones de las familias con hijos necesitados de atención a la diversidad son uno de los componentes en el que menos se han detenido las investigaciones que se han efectuado.

Los estudios efectuados diferencian los tres grupos familiares: familias con hijos con necesidades educativas especiales, familias extranjeras y familias gitanas. En lo que se refiere al primer grupo, las familias con hijos con necesidades educativas especiales, la evolución de la educación especial ha sido apoyada e impulsada por los padres, exigiendo los derechos de sus hijos. El Plan Nacional de Educación Especial (PNEE, 1978) ya coordinaba las iniciativas y asociaciones de padres; en nuestros días, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) en su título I, capítulo VII, sección cuarta se refiere a la participación y orientación de los padres de alumnos con necesidades educativas especiales. Las investigaciones referentes a las percepciones de los padres de alumnos de educación especial son más recientes y muestran resultados distintos. Referente a la escolaridad de sus hijos, mientras a unos les preocupa que la integración en las aulas ordinarias suponga la pérdida de servicios individualizados (Green y Shinn, 1994), el fracaso, la frustración y el abuso verbal, o que influya en la autoestima de sus hijos, otros consideran que la integración en las clases ordinarias prepara a los alumnos con discapacidades a ser independientes y miembros de la sociedad (Clifford, 1993-94; Vargo y Vargo, 1993). El debate de los padres se extiende incluso al coste de los programas y la provisión de servicios especiales (Korinek *et al.*, 1996). Turnbull y Ruef (1997) expresan que estos padres manifiestan que la inclusión aporta a

sus hijos modelos positivos, que les hace sentirse más felices y seguros.

La consideración del segundo grupo citado, las familias y los alumnos inmigrantes, se remonta a la década de los ochenta, década en la que nuestro país se incorporó al sistema migratorio europeo. Se ha producido así una necesaria evolución legislativa desde el primer documento sobre la educación compensatoria en 1982, que se plantea corregir las desigualdades sociales y lograr más justicia social, hasta su consolidación con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en la que en la sección segunda del capítulo VII hace referencia a los alumnos extranjeros. En las fuentes consultadas, según manifiestan Garreta y Molina (2000), las expectativas paternas de las familias extranjeras se reducen a cuatro ámbitos: la escuela como lugar de aparcamiento de los hijos, como lugar de adquisición de conocimientos útiles, como lugar de formación integral y como plataforma de movilidad social. Esta percepción no coincide con la apreciación de Rex (1988) que considera que el inmigrante ve la escuela de forma ambivalente: considera su valor instrumental (obtención de certificados, cobertura de necesidades educativas, etc.) aunque, por otro lado, ve en ella la obligación e imposición de unos valores diferentes que le suponen la asimilación. Aparece así un ámbito conflictivo en la visión de los padres de niños inmigrantes: por un lado, se espera que la escuela promueva el desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas, lo que supone la transmisión de una escala de valores que no siempre son los mismos que existen en la propia familia; por otro lado, como alternativa, demandan el mantenimiento de los valores propios en el ámbito escolar a través de la enseñanza de la lengua materna y el respeto a sus comportamientos (vestido, alimentación, etcétera).

Al abordar la atención a la diversidad de los alumnos, el tratamiento de las familias gitanas, el tercer y último grupo familiar, es inevitable

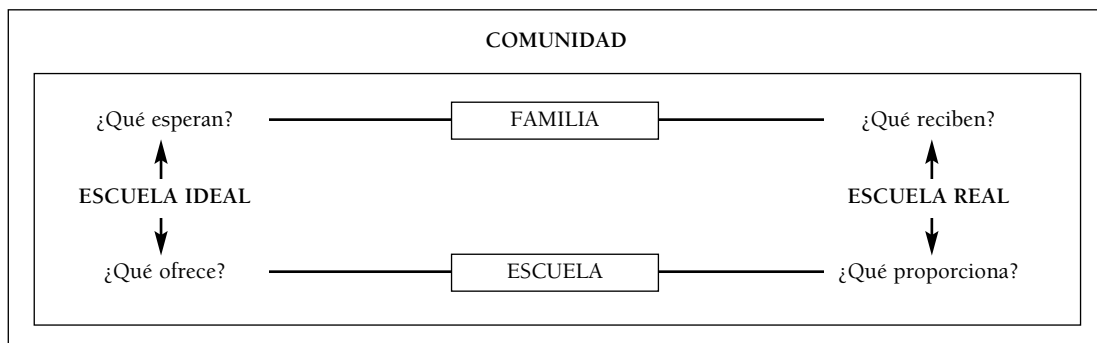
como minoría cultural más numerosa y presente en las escuelas de todo el país. En este grupo la unidad básica de educación es la familia, siendo la escuela vista como una institución extraña. La experiencia de los padres gitanos con la escuela pone de manifiesto (Enguita, 1999) que en pocas ocasiones la familia recibe de esta institución buenas noticias (falta de higiene, problemas de conducta, rendimiento inadecuado, etc.). Además, estas familias están ausentes en la mayoría de las ocasiones de los grupos de padres que participan activamente en las actividades escolares y la provisión de ayudas para sus hijos les suscita desconfianza ya que ven en la documentación que se les solicita la inspección de sus condiciones de vida. No obstante, las clasificaciones no son fáciles de realizar y los datos indican únicamente tendencias. Se dan variaciones entre las familias gitanas, siendo más favorables las actitudes de aquellos que están asentados y se han relacionado más con payos que la de las familias gitanas desestructuradas, que viven en zonas marginales, no poseen ingresos fijos y en las que el grado de instrucción de los padres es muy bajo (Abajo Alcalde, 1997).

Este estudio pretende, pues, aproximarse a la voz de los padres de hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes o gitanos escolarizados en una escuela pública, para conocer lo que la escuela les ofrece, analizar en qué medida

están al alcance de la escuela sus demandas y eliminar estereotipos profundizando en las actitudes y conocimientos de dichos padres. La elección conjunta de la educación intercultural y la educación especial no es para considerar a los alumnos «problemáticos» o «diferentes». A pesar de ser áreas pedagógicas diferenciadas han confluído en el tiempo para compartir el compromiso de transformación de actitudes y valores de respeto, de igualdad, de autonomía y de convivencia. Diariamente estos alumnos con características e intereses muy dispares conviven en las aulas de apoyo de los colegios en un intento de adaptación al sistema, que se realiza a través de la provisión de servicios y recursos especiales. Tal vez sea el momento de dejar atrás modelos compensatorios y basados en déficits para pensar en adoptar modelos que realmente faciliten el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad y pensar en un verdadero cambio estructural.

El acercamiento a las opiniones y demandas e intereses de los padres es urgente. Tal y como manifiesta Oliver (1998), no habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conlleven enfoques ideológicos como el intercultural y el inclusivo. En relación a este problema, surgen los interrogantes (figura 1): ¿conocemos

FIGURA 1. Relación familia-escuela



realmente a las familias?, ¿qué esperan las familias de la escuela?, ¿qué reciben realmente de la escuela?, ¿qué añadirían o cambiarían las familias en los colegios?, ¿qué cualidades buscan en la escuela y profesores de sus hijos?, ¿cuál es el modelo de escuela ideal para los padres de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes o gitanos?

De acuerdo con estos interrogantes, los *objetivos* de este estudio son:

- Detectar si los padres consideran importante la relación familia-escuela.
- Indagar sobre el conocimiento real que poseen de la escuela a la que asisten sus hijos.
- Conocer y comparar los intereses e inquietudes sobre la escolaridad que tienen las familias con hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos.
- Identificar las necesidades y demandas de estos padres para favorecer la comprensión y el acercamiento escuela-familia.

Método

Contexto

El estudio se sitúa en una localidad con 18.000 habitantes aproximadamente. El 9% de la población censada es inmigrante, siendo sus países de origen la Comunidad Europea, Marruecos, Latinoamérica y los países del Este principalmente. La escuela donde se lleva a cabo el estudio cuenta entre su profesorado con especialistas que apoyan la atención a la diversidad de alumnos: una logopeda, una maestra de pedagogía terapéutica, una educadora de educación especial y una profesora de educación compensatoria, compartidas estas dos últimas con otro colegio. Están diagnosticados como niños que necesitan apoyo en el aula de pedagogía terapéutica 23 alumnos, variando

sus dificultades entre deficiencias medias, límites y retrasos madurativos. El programa de educación compensatoria incluye a 44 alumnos con desventajas socioculturales o extranjeros. La situación socioeconómica de las familias de los niños escolarizados es baja y medio-baja. Únicamente un 15% de las familias son oriundas de la localidad, accediendo el resto a la zona por motivos de trabajo principalmente. Por último, el centro cuenta con una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) cuya implicación en la vida escolar es muy limitada. El 28% de las familias que pertenecen al AMPA tienen hijos con necesidades educativas especiales o son extranjeros o gitanos.

Participantes

En el estudio han colaborado doce familias, cuatro de cada uno de los grupos familiares citados. Sus edades oscilan entre 26 y 59 años, siendo la media de edad de 38 años aproximadamente. La selección se realizó procurando que existiera variedad para que la muestra fuera reflejo de la gran pluralidad que convive en el centro escolar. Las características de estas familias aparecen a continuación en la tabla 1.

Instrumentos y variables

La recogida de información se efectuó a través de tres fuentes o modalidades distintas de técnicas de recogida de datos: observación natural, entrevistas semiestructuradas a padres y entrevistas a tutores. Se realizó una entrevista personal con cada una de las familias (véase en el Anexo I). El proceso para la elaboración del guión de la entrevista a las familias fue el siguiente:

- Elaboración de una lista de familias que tienen hijos con necesidades educativas especiales, son inmigrantes o gitanos.
- Elaboración del guión de la entrevista, según los objetivos planteados y teniendo

TABLA 1. Características de las familias entrevistadas

	Persona entrevistada	Edad hijo	Características hijo	Apoyo
Familias con hijos con NEE	Madre	7 años – 2º EP	Retraso mental	PT *
	Madre y padre	7 años – 2º EP	Síndrome TDAH	PT
	Padre	10 años – 4º EP	Dificult. aprendizaje	PT
	Madre	8 años – 3º EP	Retraso mental	PT

	Persona entrevistada	Edad hijo – Curso	Procedencia Estancia en España	Apoyo
Familias inmigrantes	Padre	9 años – 4º EP	Finlandia y Guinea 15 años	—
	Madre	8 años – 3 EP	Bulgaria 3 años	EC**
	Madre	8 años – 3º EP	Argentina 1 año	PT/EC
	Padre	11 y 7 años - 5º y 1º EP	Marruecos 10 años	PT/EC

	Persona entrevistada	Edad hijo	Características hijo	Apoyo
Familias gitanas	Madre	8 años – 3º EP	Dificultad de aprendizaje	PT
	Madre	7 años – 2º EP	—	—
	Madre	8 años – 3º EP	—	—
	Madre	8 años – 2º EP	Absentismo	PT/EC

* PT: Pedagogía Terapéutica / ** EC: Educación Compensatoria

en cuenta que es una entrevista semiestructurada.

- Simulación de la entrevista a una familia, no perteneciente a la muestra, para comprobar el grado de comprensión e interpretación de las preguntas.
- Aplicación de la entrevista, a modo de prueba, a una de las familias seleccionadas.
- Elaboración final del guión de la entrevista.
- Aplicación de la entrevista a las familias seleccionadas.

El contenido de las entrevistas está estructurado en tres partes:

- *Datos familiares.* Datos del padre, de la madre, de los hijos, procedencia, convivencia con otras personas, ocupación del tiempo libre y circunstancias especiales.
- *Relaciones con el centro.* Hijos escolarizados en el centro, atención especial que reciben, relaciones con la escuela (los profesores, la asociación de madres y padres, las actividades que organiza el centro...) e importancia que dan a la escuela.
- *Preocupaciones sobre la escolaridad.* Personal, material, apoyos, métodos de trabajo, relaciones, actitudes, expectativas que tienen los padres en cuanto al desarrollo profesional de sus hijos, aspectos que les

agradan y desagradan de la escuela y propuestas de mejora.

La información recogida en las entrevistas personales se complementó con los datos obtenidos a través de una *entrevista a los tutores* (Anexo II). La *observación natural* de las actitudes de los niños hacia los demás, la participación en actividades de los padres, sus intereses y relaciones con el colegio... sirvió para triangular los datos y verificar en muchos casos, las respuestas a las preguntas realizadas en las entrevistas.

En definitiva, las variables que se evaluaron a través de estos instrumentos fueron:

- La consideración por parte de los padres de la importancia que tiene la escuela en la educación de sus hijos.
- El conocimiento de los recursos que la escuela posee.
- Las preocupaciones y expectativas de los padres con hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes o gitanos.

Se puede decir que los instrumentos utilizados poseen fiabilidad, ya que aparentemente se observa una consistencia interna en las preguntas de la entrevista a las familias. También se puede decir que el estudio tiene validez de constructo, siendo ésta fortalecida por la validez concurrente, al conseguir también la opinión de los profesores del centro y contrastar esta información con la que se logró en las entrevistas personales.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio cualitativo-descriptivo en el que tras seleccionar la muestra de familias, se efectuó el contacto en el que se grabó en un casete la entrevista, registrando lo más significativo a su término en una ficha de seguimiento (Anexo III). Se insistió en la importancia de que expresaran sus propias opiniones. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas a los

tutores. También se contrastaron los datos con sus expedientes y la información que en ellos aparece.

Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados y teniendo en cuenta las familias que se consideraron, primero se han valorado los resultados de cada uno de los tres grupos familiares: con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos, para después comparar y encontrar las diferencias y las similitudes entre ellos en la discusión.

Familias con hijos con necesidades educativas especiales

Los datos más significativos obtenidos con estas familias se resumen en la tabla 2.

La única entrevista a la que acudieron la madre y el padre se caracterizó por su gran acuerdo en las respuestas. Ninguna de estas familias indicó como acontecimiento decisivo en la vida familiar el hecho de que se diagnosticara a su hijo como un niño que necesitara una educación más individualizada. Consideraron que visitaban el colegio con regularidad ya que dejaban y recogían a sus hijos en las entradas y salidas. Conocían a los tutores y a la profesora de pedagogía terapéutica, pero no tenían relación directa con el resto de especialistas. Las entrevistas a las que acudían surgieron por iniciativa del profesorado en su mayoría, siendo los temas principales que se trataban en ellas la marcha general del niño, su comportamiento o los métodos que se utilizaban en el colegio y los que se podían usar en casa para impulsar su evolución. Ninguno de los padres entrevistados encontró dificultades para relacionarse con la escuela. Dos de las familias *habían pagado la cuota* de la asociación de madres y padres de alumnos, aunque desconocían su funcionamiento. Las otras dos familias no pertenecían a

TABLA 2. Resultados de entrevistas con familias con hijos con NEE

Objetivos propuestos	Familias con hijos con necesidades educativas especiales
Importancia de la relación familia-escuela	<ul style="list-style-type: none">• Asisten a la escuela cuando les citan los profesores• Conocen al tutor y la profesora de PT• No consideran importante el AMPA• Les gustaría participar más• La escuela es importante por la oportunidad de relacionarse socialmente y las enseñanzas
Conocimiento real de la escuela	<ul style="list-style-type: none">• Posee poco profesorado• Posee suficiente material• Muestran acuerdo con los métodos empleados• Aula de PT muy beneficiosa• No están de acuerdo con el apoyo dentro de la clase del niño
Inquietudes e intereses	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones con los demás• No desean un trato diferenciado para sus hijos• Sus expectativas son limitadas• Su preocupación es que no logren autonomía
Necesidades y demandas	<ul style="list-style-type: none">• Más espacio en los centros• Más instalaciones• Más actividades para los niños• Más profesorado

ella: «No tengo necesidad, pienso que el AMPA no va a enriquecer en nada la estancia de mi hijo en el colegio».

Por el contrario, la mayoría de los padres manifestaron deseos de participar en el colegio de una manera más activa. Uno de los padres entrevistados incidió en la importancia de la unión entre las familias de los niños que asisten a un mismo colegio: «Hay poca vida social entre padres, sólo se habla pero no hay actividad... y se puede beneficiar mucho a los niños de la clase si hay un entendimiento entre los padres».

Todos los padres acudían a las celebraciones que había en el centro cuando su horario laboral se lo permitía. También todos los entrevistados consideraron que era necesario que sus hijos acudieran a la escuela, valorando positivamente tanto la instrucción, como la oportunidad de

establecer relaciones que el sistema escolar aporta a sus hijos.

En cuanto a los medios de los que dispone la escuela, fue diferente su opinión según se tratara de recursos personales o recursos materiales. Todos opinaron que era necesario incrementar el profesorado; la mayoría de los padres apostaron por más maestros especialistas, mientras uno de ellos creía que si los grupos de nivel fueran más pequeños se podría trabajar de una forma más activa y atenta a las necesidades de cada niño. Por otro lado, los padres de hijos con necesidades educativas especiales entrevistados no consideraron que fuera fundamental que los centros estuvieran dotados de mucho material, veían las instalaciones y los materiales como suficientes, aunque también mejorables. Además, confiaban en el criterio de los profesores a la hora de proponer y seleccionar los métodos

más adecuados para el aprendizaje de sus hijos. Tres de los cuatro padres consideraron muy positiva la asistencia del niño al aula de pedagogía terapéutica, pensaban que este trato especial beneficiaba mucho al niño y manifestaban que les gustaría que asistiera más horas. No consideraron efectiva la atención individualizada en la propia clase, donde el niño se distraía con los compañeros y no tenía la suficiente intimidad. En general, consideraron buena la enseñanza que recibían sus hijos.

En cuanto a las relaciones que los niños de necesidades especiales tienen con sus compañeros y con los profesores, todos los padres opinaron que eran adecuadas y satisfactorias. El aspecto que más preocupaba a todo los padres, por encima de los conocimientos, fue el de las relaciones sociales: «Aprender a relacionarse es lo que más le va a servir a enfrentarse a la vida después».

Las expectativas de las familias respecto al futuro de sus hijos fueron limitadas. Aunque todos expresaron que sus hijos tendrían la profesión que decidieran y ellos les apoyarían incondicionalmente en sus decisiones para favorecer su felicidad, no creían que adquirieran más que estudios medios o graduado escolar. Uno de los padres confesó su preocupación, ya que no veía la posibilidad de que su hijo lograra autonomía personal y laboral.

Finalmente, los aspectos que menos les gustaron a los padres de la escuela hicieron referencia a instalaciones y falta de espacio. Por el contrario, lo que más les agradaron fueron los profesores y el trato que recibieron por parte de ellos.

Familias inmigrantes

En la tabla 3 aparece un resumen de los datos más significativos.

No consideraron un acontecimiento de especial influencia en su vida familiar su traslado de

país, aunque todos los entrevistados ya estaban conformados como núcleo familiar con hijos. Manifestaron que visitaban el colegio cuando se les citaba para entrevistas personales o para las reuniones generales que realizaban los tutores para todos los alumnos de la clase. En estos encuentros hablaban de la marcha del niño o de su comportamiento. Todos los padres manifestaron conocer a los tutores de sus hijos, pero no a los profesores especialistas, ni tampoco a la profesora de educación compensatoria. Tres de las cuatro familias extranjeras no pertenecían a la asociación de madres y padres. La mitad, mostró interés por participar más en las actividades del colegio, aunque no sabían cómo; la otra mitad indicó que no podía por falta de tiempo o dificultad con el idioma. Alguno de los padres recordó su colaboración activa en acontecimientos festivos en los que se había solicitado su ayuda. Indicaron también que solían acudir a las celebraciones de fin de trimestre porque a sus hijos les gustaba verlos en el colegio, aunque algunos de ellos se mantenían en un segundo plano: «Nos quedamos fuera, detrás de la valla. No entramos en el colegio porque mi mujer no quiere, ella no se siente cómoda porque dice que no habla bien español. De todas formas, los niños están bien porque saben que nosotros estamos ahí, aunque no nos vean y no estemos dentro del colegio».

Todos los padres inmigrantes coincidieron en la necesidad de que los niños acudieran a la escuela para lograr educación a través de los distintos aprendizajes y disponer mañana de una vida mejor. Compararon los recursos de los que disponía la escuela con los colegios de sus países de origen. Muchos de ellos manifestaron que no conocían bien la realidad del centro y que la única información que tenían era la que les llegaba a través de sus hijos. Consideraron que el aula de educación compensatoria era beneficiosa para el aprendizaje de sus hijos, ya que suponía un apoyo individualizado para impulsarles a superar las dificultades iniciales que tuvieran en sus tareas escolares, ya que ellos en casa no podían ayudarles porque no

TABLA 3. Resultados de entrevistas con familias inmigrantes

Objetivos propuestos	Familias inmigrantes
Importancia de la relación familia-escuela	<ul style="list-style-type: none">• Asisten a la escuela cuando les citan los profesores• Conocen al tutor• La mayoría no pertenece al AMPA• Participación limitada por falta de tiempo o dificultad con el idioma• Participación «en la sombra»• La escuela importante por dar oportunidad de una vida mejor y los aprendizajes
Conocimiento real de la escuela	<ul style="list-style-type: none">• Comparan los recursos con los de la escuela de su país de origen• Disparidad de opinión según su procedencia• Desconocimiento de la realidad• Muestran acuerdo con los métodos empleados• Aula de EC muy beneficiosa• No están de acuerdo con el apoyo dentro de la clase del niño
Inquietudes e intereses	<ul style="list-style-type: none">• Mantener y dar a conocer su cultura• Relaciones buenas con los demás• Sus expectativas son altas, para una vida mejor y formar parte de la sociedad• Sus preocupaciones son las relaciones y lograr una vida mejor
Necesidades y demandas	<ul style="list-style-type: none">• Más espacio en los centros• Más medios materiales• Respeto y tolerancia hacia los valores y la cultura de cada uno

dominaban bien el idioma. Además, todos creían que era mejor que para recibir apoyo salieran de su clase. Estos padres, en general, mostraban acuerdo con las enseñanzas que recibían sus hijos y los métodos adaptados que seleccionaron los profesores para ellos.

Sus opiniones respecto a otras enseñanzas que eran importantes para los niños eran variadas. Aunque coincidieron en la importancia de dar a conocer y mantener los propios valores y la propia cultura, también consideraron importante conocer la de los demás, siempre desde el respeto y la tolerancia: «Todos debemos aprender de todos». Ninguna de las familias percibió actitudes especiales hacia sus hijos, considerando positivo que se les tratase igual que a los demás. El aspecto relacional fue una preocupación notable para los padres inmigrantes, aunque también les preocupaba que

estudiesen para que en el futuro pudieran disfrutar de una vida mejor. Las expectativas que poseían respecto a la formación de sus hijos eran de estudios superiores. Uno de los padres entrevistados describió la profesión futura de su hijo y las causas por las que deseaba ésta: «Para mí, médico es la mejor de todas las profesiones, porque con ella va a tener mucha relación con los españoles y también puede ayudar a otros inmigrantes cuando vayan al hospital».

En las cuestiones referentes a lo que más les gustaba del colegio, un padre manifestó que la gran diversidad de niños que había en él, ya que consideraba positivo crecer rodeado de personas diferentes para ampliar la visión del mundo. Al expresar ideas de mejora para la escuela, los padres incidieron más en los medios materiales.

Familias gitanas

Los datos más significativos obtenidos con estas familias se resumen en la tabla 4.

Todas estas familias conocían a los tutores de sus hijos, con los que mantenían contacto principalmente en las entradas y las salidas, así como en las reuniones generales o cuando se les citó de forma individual. La mitad pertenecía a la asociación de padres y madres, pero únicamente pagaban la cuota, no colaboraban de forma activa. Una de las madres manifestó sus deseos de colaborar pero no se atrevía a ir sola: «Yo he dicho a una compañera que vayamos, pero ella me dijo que no y me quitó las ganas, aunque me hubiera gustado meterme de ayudante».

La mayoría mostró deseos de participar más en la escuela. Unánimemente consideraron que era importante que sus hijos acudieran a la escuela para «que aprendan y el día de mañana

puedan tener su trabajo y sus estudios». También estimaron la escuela como espacio donde los niños se relacionan con otros niños e inician lazos de amistad. No pensaban que el colegio necesitara más recursos personales ni materiales, únicamente en las horas de recreos. Todas las madres valoraron positivamente el apoyo que recibían los niños a través del aula de PT o educación compensatoria, pensando que era mejor para los niños que se llevara a cabo en un aula a parte. Todas consideraron que sus hijos estaban bien acogidos en el colegio y recibían un trato como el resto de los niños del centro, tanto por sus compañeros como por los profesores. Consideraron que, en general, todas las enseñanzas eran útiles. Indicaron que era importante que sus hijos no perdieran la cultura gitana que vivían en casa, pero insistieron en que la cultura gitana ya no era tan cerrada como antes: «Nosotros, aunque somos gitanos, somos como los demás». «Es que ya no hay gitanos como antes, ya no son las cosas tan cerradas.»

TABLA 4. Resultados de entrevistas con familias gitanas

Objetivos propuestos	Familias gitanas
Importancia de la relación familia-escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Asisten a la escuela cuando les citan los profesores • Conocen al tutor • Pertenecen al AMPA, pero no participan activamente • Les gustaría participar más en actividades con los niños • La escuela es importante por la oportunidad de relacionarse con otros niños
Conocimiento real de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos son suficientes en general • Muestran acuerdo con los métodos empleados • Aula de PT o de EC beneficiosa • No están de acuerdo con el apoyo dentro de la clase del niño
Inquietudes e intereses	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por que enseñen la cultura gitana en las escuelas • Sus expectativas son limitadas • Sus preocupaciones: que estén bien y aprendan
Necesidades y demandas	<ul style="list-style-type: none"> • Más espacio en los centros • Mejorar el edificio • Zonas de juegos para los niños • Más personal para cuidar en los tiempos de recreo

Las principales preocupaciones que mostraron eran que el niño se encontrara bien y que aprendiera para el día de mañana. Todas manifestaron el deseo de que sus hijos estudiaran el máximo, la carrera que ellos eligieran. Cuando existía algún problema específico, lo trataban en la pareja o en familia, recurriendo a la escuela si no habían podido solucionarlo en casa y las dificultades eran concretamente escolares. Ante la pregunta que hacía referencia a lo que más les gustaba del colegio, manifestaron sus preferencias por las instalaciones, siendo este aspecto en el que incidirían para mejorar la escuela.

Realizada la entrevista a los tutores, se pueden cotejar las concordancias y discrepancias entre familias y profesores en la tabla 5.

Discusión e implicaciones prácticas

Tras analizar los resultados obtenidos en las entrevistas a las familias podemos concluir de la siguiente forma:

- Los padres consideran importante la escuela como medio para instruirse y relacionarse.
- Muestran acuerdo con su funcionamiento aunque, en realidad, no conocen mucho sobre ella.
- Su principal interés es que sus hijos estén bien y sean aceptados tal como son. Sus expectativas varían.
- Las necesidades que manifiestan son de espacios y actividades principalmente.

A pesar de que todos los padres entrevistados consideran fundamental la escuela como espacio para la formación de sus hijos, no mantienen un contacto periódico con ella. Los padres de los niños de necesidades especiales no buscan asesoramiento, del mismo modo que los padres de los niños que asisten a educación compensatoria tampoco se acercan a la escuela para que se les oriente en el comienzo de la escolaridad de sus hijos. No consideran la asociación de madres y padres de alumnos como un órgano de participación en el centro. Al tratar la

TABLA 5. Concordancias y discrepancias entre padres y profesores

Objetivos propuestos	Concordancias	Discrepancias
Importancia de la relación familia-escuela	<ul style="list-style-type: none">• Ambos dan gran importancia a la escuela• Escasa participación de padres en la escuela• Asisten a la escuela cuando les citan los profesores	<ul style="list-style-type: none">• Dificultades de los tutores para relacionarse con familias gitanas cuando se les cita
Conocimiento real de la escuela	<ul style="list-style-type: none">• Los padres no conocen mucho de la escuela	<ul style="list-style-type: none">• Los profesores, por su parte, reconocen no haber prestado un asesoramiento especial a estas familias
Inquietudes e intereses	<ul style="list-style-type: none">• Los intereses principales de los padres es que sus hijos aprendan y tengan buenas relaciones con los demás	<ul style="list-style-type: none">• Los padres no manifiestan las expectativas respecto a sus hijos a los profesores
Necesidades y demandas		<ul style="list-style-type: none">• Los padres no manifiestan demandas concretas a los tutores sobre la escuela

colaboración activa en la escuela, piensan más en situaciones personales que actuaciones conjuntas, lo que permite descubrir la falta de encuentro entre las familias para reflexionar y hacer propuestas en la escuela.

En relación con el conocimiento que poseen de la escuela se aprecian diferencias en los resultados. Los padres de alumnos con necesidades educativas especiales se interesan especialmente por los profesores, su formación como especialistas y el apoyo individualizado que prestan a sus hijos. Los padres de alumnos inmigrantes y gitanos basan su conocimiento más en los recursos materiales que en el funcionamiento o la organización. Por su parte, los padres extranjeros y gitanos conceden mucha importancia a la instrucción que ofrece la escuela como medio para lograr una vida mejor.

Es interesante destacar la alta consideración de las relaciones sociales por parte de los tres grupos familiares, ya que los padres muestran inquietud en un aspecto que en muchas ocasiones no se valora suficientemente en el currículo. Adquiere así pleno sentido la llamada de atención que Miñambres y Jové (2000) hacen sobre el peligro de reducir la educación especial y la educación multicultural a una cuestión únicamente de gestión y provisión de recursos al intentar adaptar el sujeto al sistema. Prácticamente existe unanimidad en la consideración de que el apoyo individual es más efectivo fuera de su clase. Respecto a las enseñanzas que reciben en la escuela, los resultados de la investigación muestran en las familias inmigrantes la importancia de conjugar la conservación de la propia identidad con la integración social, ambas necesarias para una vida plena como adultos (Bartolomé, 1997). Además, sus expectativas se enfocan hacia el logro de una vida mejor, coincidiendo con la idea de Garreta y Molina (2000) de la escuela como plataforma de movilidad social. Son significativas las opiniones de las madres de los niños gitanos, ya que en su mayoría buscan semejanzas con la cultura predominante. Tal vez, la integración

de los alumnos gitanos, derivados en muchas ocasiones hacia fórmulas especiales de educación para niños con dificultades, ha logrado que la cultura gitana niegue cada vez más su existencia como grupo étnico y como cultura, hasta el punto de hacerla irrelevante tal como presenta Enguita (1999).

Las familias no perciben necesidades urgentes en la escuela. Así pues, y como conclusión, aparentemente no aparece una diferencia notable entre la *escuela real* y la idea que poseen los padres sobre su *escuela ideal*.

Implicaciones prácticas

Esta investigación muestra el necesario intercambio entre la familia y la escuela, aspecto que se cita comúnmente, pero en el que no se ha trabajado en profundidad. Es imprescindible estar alerta a las opiniones y las ideas que provienen de las familias, familias que evolucionan según nuestra sociedad cambia. Debemos considerar tanto su antes como su ahora, tanto su pasado con todas sus tradiciones y su cultura, como su presente en el que intentan salir de los estereotipos y conjugar lo propio con lo ajeno. La oportunidad que presenta la escuela hoy como un *espacio* privilegiado de encuentro de diversidades debe aprovecharse para que desde ella también se organice un *tiempo* de encuentro. Las familias necesitan acercarse a la vida cotidiana de la escuela con naturalidad. Esta idea ya aparece en las características de las escuelas inclusivas en Norteamérica y Canadá, en las que se da responsabilidad y voz a todos los componentes de la escuela, entre los que se encuentran los padres, para que participen en el funcionamiento y en las decisiones en la construcción de la comunidad educativa (Stainback y Stainback, 1999). Las asociaciones de madres y padres de alumnos es otro tema pendiente, ya que muchos de los padres no la ven como un lugar donde puedan interesar sus necesidades. Estas familias consideran que sus lugares de encuentros son otros más «específicos».

Si se logra unir *espacio y tiempo* en el encuentro familia-escuela, se habrán sentado las bases para comenzar a trabajar en un currículo común. Este currículo debe suponer el inicio de una transformación escolar en el que no se primen los contenidos y la gestión de los recursos, sino en el que se tenga muy presente la formación en valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Tal vez, la creación de un nuevo currículo también sea el inicio de un cambio en la organización de las escuelas. Las previsiones sobre escolaridad que existen hacen necesario

establecer planes de actuación serios con profesionales preparados.

No puede existir un estancamiento en la escuela. Es necesario asumir la diversidad para comenzar a trabajar desde ella y con ella por varias razones, tal como apunta Puigdellivol (1998), porque es una realidad ineludible, porque es una necesidad educativa formar alumnos en convivencia que comprendan al otro y porque es necesario un cambio en la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- ABAJO ALCALDE, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ACEVEDO IBÁÑEZ, A.; FLORENCIA, A. y LÓPEZ, M. A. (1988). *El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos*. México: Limusa Editorial.
- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- BARTOLOMÉ PINA, M. et al. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CARDONA MOLTÓ, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- CARDONA MOLTÓ, C. (2002). *Intervención con alumnos de alto riesgo en el área de las matemáticas*. Alicante: ECU.
- CLIFFORD, C. (1993-94). The Impact of Inclusion. *Inclusion News*, nº 9. Toronto: Center for Integrated Education and Community.
- CONSELLERÍA DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Orden de 4 de julio de 2001 por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, DOGV nº 4044 17/07/2001.
- ENGUITA, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- ESSOMBA, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes en sentido compartido*. Barcelona: Cispraxis.
- GARRETA BOCHACA, J. y MOLINA LUQUE, F. (2000). Familia y educación: expectativas y actitudes de las denominadas minorías étnicas. *Familia, cultura y educación*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 71-100.
- GIMENO, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- GREEN, S. K. y SHINN, M. R. (1994). Parent Attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcome? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.
- HARRY, B. et al. (1999). *Building Cultural Reciprocity with Families. Case Studies in Special Education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- KALYANPUR, M. y HARRY, B. (1999). *Culture in Special Education. Building Reciprocal Family-Professional Relationships*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- KING, G. et al. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia de los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza.
- KORINEK, L.; LAYCOCK-MCLAUGHLIN, V. y WALTER-THOMAS, S. (1996). Least Restrictive Environment and Collaboration: A Bridge over Troubled Water. *Preventing School Failure*, vol. 39, nº 3, 6-12.

- LÁZARO DIEST, F. (2002). *Escuela compartida: una investigación cualitativa*. Almería: Universidad de Almería.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones*, 2^o edición. Madrid: McGraw Hill.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 DE 3 DE OCTUBRE DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO, BOE 238/90 de 4 de octubre de 1990.
- LÓPEZ, M. (1997). Un proyecto educativo para la diversidad. En N. ILLÁN y A. GARCÍA (coord.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 227-266.
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. BARTON, *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 34-58.
- POZUELOS ESTRADA, F. J. (2002). *Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado*. Huelva: Universidad de Huelva.
- PUIGDELLIVOL AGUADÉ, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- SALES CIGES, A. (2000). Educación intercultural y educación especial: la atención a la diversidad. En A. MIÑAMBRES y G. JOVÉ, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida, 651-655.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1999). Las características de las escuelas inclusivas en Norteamérica y Canadá. En F. DEL P. LÁZARO DIEST (2002). *Escuela compartida: una investigación cualitativa*. Almería: Universidad de Almería.
- TENBRINK, T. D. (1984). *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TURNBULL, A. P. y RUEF, M. (1997). Family Perceptions on Inclusive Lifestyle Issues for People with Problem Behavior. *Exceptional Children*, vol. 63, n^o 2, 211-227.
- UNESCO (1995). *Educación sin fronteras*. Actas del seminario, 23-25 de noviembre de 1993, Palma de Mallorca. Comisión española de la UNESCO. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- VARGO, R. y VARTGO, J. (1993). Parents: A «Typical» Classroom is the Only Choice. *Counterpoint*, vol. 14, n^o 1, 5.

Abstract

What do parents of children with special needs, immigrants and the travelling community say about the schooling of their children?

The necessary relationship between families and school has barely been researched in the case of families with children with special needs, immigrants and gypsies. This report intends to approximate to the knowledge that these parents have about the field of activities of the school, how they value it, their expectations according to the future of their children, their interests, their needs and their demands. Through personal interviews, the three family groups show us their perception. They all coincide in stating the importance of school as a medium of relation and instruction, and they agree with the methodology and the resources used there. Immigrant and gypsy families show interest in keeping their culture as well as getting others to know it, although the former have higher expectations about the future of their children. On the other hand, the families with children with special needs —with more restricted expectations— basically seek for their children to have self-government and to be treated as equals in the relations with others.

Key words: *Family, Diversity, School, Needs, Pretensions, Hopes.*

ANEXO 1

Guión de la entrevista a las familias

Datos familiares

1. Padre: edad, estudios, profesión y horario laboral.
Madre: edad, estudios, profesión y horario laboral.
2. Número de hijos: edad y estudios/ocupación.
3. ¿De dónde proceden?
4. ¿Cuántos años llevan viviendo en España?
5. ¿Conocen todos los miembros de la familia el castellano?
6. ¿Cuántas personas conviven en su casa?
7. ¿Existe alguna circunstancia especial en la familia como divorcio, fallecimiento de alguno de los padres...?
8. ¿A qué se dedica la familia en su tiempo libre?
9. ¿Ha existido algún acontecimiento importante que haya influido en su vida familiar?

Relaciones con el centro

10. ¿Cuántos de sus hijos estudian en este colegio?
11. ¿Cuántos años llevan sus hijos escolarizados en el centro?
12. Sus hijos: edad, características, reciben apoyo, tipo de apoyo que reciben.
13. ¿Qué personas ejercen mayor influencia sobre la educación de sus hijos (padre, madre, hermanos mayores...)?
14. ¿Ha asistido a algún otro colegio su hijo antes de venir a éste? ¿Por qué abandonó ese centro?
15. ¿Visita usted con regularidad la escuela? ¿Cuándo?
16. ¿Conoce al tutor de su hijo?
17. ¿Mantiene entrevistas con los profesores de su hijo?
18. ¿Para qué son estas entrevistas?
19. ¿Pertenece a la Asociación de Madres y Padres de la escuela?
20. ¿Asisten a las celebraciones o fiestas de la escuela: festival de fin de curso, carnavales...?
21. ¿Le gustaría participar más en el colegio? ¿Cómo?
22. ¿Considera que la escuela le mantiene informado sobre todas las ayudas que pueden beneficiar a su hijo?
23. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra para relacionarse con la escuela?
24. ¿Pertenece a alguna asociación o grupo en su barrio o en el pueblo?
25. ¿Cree que es necesario que su hijo acuda a la escuela? ¿Por qué?

Preocupaciones que tiene sobre la escolaridad de su hijo

26. ¿Considera que hay suficiente personal para atenderlos correctamente?
27. ¿Considera que hay instalaciones y material adecuado y suficiente?

28. ¿Qué opina de la existencia del aula de PT o EC donde el niño asiste unas horas al día para trabajar?
29. ¿Cree que se podrían atender las necesidades de su hijo si el niño estuviera siempre en su aula con sus compañeros de clase?
30. ¿Qué opina de la enseñanza que recibe su hijo?
31. ¿Cree que los métodos que utilizan los profesores (empleo de libro especial, elaboración de fichas especiales...) son útiles?
32. ¿Qué otras enseñanzas cree que son importantes o necesita su hijo?
33. ¿Cómo valora las relaciones que tiene su hijo en el colegio con sus compañeros?
34. ¿Y con los profesores?
35. ¿Percibe actitudes especiales hacia su hijo que no ve hacia otros niños? ¿Considera que son beneficiosas o perjudiciales?
36. ¿Qué es lo que más le preocupa en la escolarización de su hijo: atención que recibe, las relaciones que establece, los conocimientos que adquiere...?
37. ¿Qué nivel de estudios le gustaría que alcanzara su hijo?
38. ¿Qué profesión cree que va a poder desarrollar su hijo cuando sea adulto? ¿Por qué?
39. Con su pareja, ¿están siempre de acuerdo en todos criterios educativos que se refieren a sus hijos: higiene, horarios de acostarse, amigos con los que se relaciona, premios y castigos...?
40. ¿Consulta los problemas o las dudas que tiene respecto a la educación de su hijo en la escuela con los profesores?
41. ¿Qué es lo que más le gusta de esta escuela? ¿Por qué?
42. ¿Qué es lo que menos le gusta de esta escuela? ¿Por qué?
43. ¿Qué cambiaría o haría para mejorar la escuela?

ANEXO 2

Guión de la entrevista a los tutores

1. ¿Considera importante la relación familia-escuela?
2. ¿Cree que existe suficiente participación de los padres en la escuela?
3. ¿Cuáles son los contactos más frecuentes con las familias de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes o gitanos?
4. ¿Tiene dificultades para relacionarse con las familias de estos niños?
5. Los padres con hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes o gitanos, ¿solicitan entrevistas para hablar sobre la marcha en la escuela de su hijo?
6. ¿Cuáles son los temas que se tratan en estas entrevistas?
7. ¿Ha prestado algún tipo de asesoramiento o ayuda especial a los padres de niños con necesidades educativas especiales, inmigrantes o gitanos?
8. ¿Cuál es la principal preocupación que manifiestan los padres de estos niños hacia sus hijos?
9. ¿Qué expectativas manifiestan estos padres respecto al futuro de sus hijos?

ANEXO 3

Hoja resumen de la entrevista a las familias

Familia:

NEE

inmigrante

gitana

Establecimiento del contacto:

nota

llamada telefónica

citación personal

¿Se anuló la entrevista? Causa:

Entrevista

- Lugar:
- Fecha: Duración:
- Participan:

Aspectos más significativos observados

Implicaciones para la investigación

