

LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA-INMIGRACIÓN

Influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante.

CARME OLIVER VERA (Editora)

ENCARNACIÓN CARRASCO PEREA
MERCÈ FUENTE PÉREZ
JORDI GARRETA BOCHACA
JERÓNIMA IPLAN GARCÍA
MONTSERRAT JORBA VALLS
INÉS PAYÁ DÍAZ
NEUS PERRAMON MONTAÑOLA
KARINA RIBAS GUZMAN
LAURA ROJANO NAVARRO

MIEMBROS DEL GRUPO EDI

(Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Dpto. DOE)

Dra. Carme Oliver- Coordinadora del grupo. Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Dra. Núria Rajadell- Vicedecana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, especialista en estrategias y materiales didácticos.

Dra. Inmaculada Bordas- Profesora emérita del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, especialista en evaluación educativa.

Dra. Conchita San Martín- Profesora del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Barcelona.

Dra. Isabel Navarro- Profesora del Departamento de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Graça Dos Santos- Profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Salvador de Bahía (Brasil). Doctoranda del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Montserrat Jorba- Maestra Educación Infantil y Primaria del CEIP Pau Casals de Rubí (Barcelona)

Mercè Fuente- Maestra Educación Infantil y Primaria del Colegio Sant Josep de Barcelona

Inés Payá- Maestra Educación Infantil y Primaria del CEIP Àngela Roca de Viladecans. (Barcelona)

Neus Parramón - Asesora Lengua y Cohesión Social de la Generalitat de Catalunya.

Glòria Solvas- Pedagoga

Samantha Selva- Psicopedagoga

Karina Rivas- Pedagoga

Laura Rojano- Pedagoga

MIEMBROS DE UNIVERSIDADES EXTRANJERAS

Dra. Judith Bernhard- Directora del Máster de Educación en Edades Tempranas en la Universidad de Ryerson, Toronto, (Canadá)

Dra. Encarnación Carrasco- Maître de Conférences en el Laboratoire de Linguistique et Didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM). Université Joseph Fourier- IUFM Grenoble (Francia)

Barcelona 6-6-2009

ÍNDICE

Introducción.	p.5
Problemática de la relación familia-escuela en el momento actual.Carmen Oliver Vera.Universidad de Barcelona	
CAPÍTULO I. Conferencia sobre: <i>La comunicación escuela-familia inmigrada: puntos de encuentro y distancia comunicativa</i> .Jordi Garreta.Universidad de Lleida	p.11
CAPÍTULO II. Conferencia sobre: <i>La competencia plurilingüe del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua escolar. Una estrategia de mejora del aprendizaje y de la autoestima</i> . Encarnación Carrasco del IUFM de Grenoble- Université Joseph Fourier/LIDILEM (Francia)	p.19
CAPÍTULO III. Conferencia sobre: <i>Alumnos/as inmigrantes con n.e.e: relación familia-escuela en la práctica educativa</i> .Jerónima Ipland. Universidad de Huelva	p.43
CAPÍTULO IV. <i>La influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante. Conclusiones del III Seminario EDI</i> . Carme Oliver. Universidad de Barcelona, Karina Rivas y Laura Rojano	p.66
Referentes bibliográficos	p.78
Anexos: Programa III Seminario EDI sobre: La influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante.Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona	p.79
Contacto con Grupo de Investigación EDI. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona	p.80

INTRODUCCIÓN

Carmen Oliver Vera

Universidad de Barcelona

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

E-mail: carme.oliver@ub.edu

Problemática de la relación familia-escuela en el momento actual.

Familia y escuela son dos instituciones educativas destinadas a trabajar juntas. La educación de sus hijos e hijas así lo demanda. Ninguna de las dos pueden abarcar todo aquello que la persona requiere para su educación.

Cada individuo necesita de su familia los referentes y los valores culturales acrisolados en el seno familiar. Precisa de la afectividad vivida entre sus componentes y de la fuerza y el deseo de integrarse en la sociedad a la que pertenece. Para ello se requiere de un entorno familiar que acoja, integre, genere ocasiones de éxito personal, a la par que posibilite el acceso a un conocimiento que traspasa sus posibilidades personales y familiares (Ludgren, 1992).

La escuela, por su parte, desarrolla sus competencias instructivas y formativas en interacción con el medio social que le da sentido. Busca potenciar el conocimiento, las habilidades y aquellas competencias básicas que la persona precisa para continuar creciendo como tal. Ahora bien, es incompleta la labor de ambas si no aunan esfuerzos y metas. La complementación se impone en beneficio del individuo que se quiere educar. Familia y escuela están llamadas a entenderse. Sin embargo la comunicación falla (Garreta, 2008).

Hace más de dos décadas que los estudios sobre la interacción familiar argumentan la idea de que los padres y madres influyen en la educación de sus hijos e hijas. Se ha considerado el agente socializador primero, delegando algunas funciones externas de la familia a la escuela. Ésta se ha considerado, a lo largo del tiempo, la institución educativa encargada de llevar a cabo una segunda socialización del individuo. La confianza en esta institución ha sido moneda de cambio para el logro de los intereses comunes: la instrucción y la socialización de sus hijos e hijas

Sin embargo, en los últimos años la realidad educativa está cambiando. Diferentes estudios muestran como la rápida secuencia de cambios sociales que está viviendo la sociedad actual está provocando, a su vez, cambios generacionales demasiado rápidos. Unos cambios que, sin dar tiempo a una asimilación por

parte de las generaciones anteriores, provocan en los niños y jóvenes actuales la asunción de nuevos roles, nuevos referentes y nuevos comportamientos que desconciertan a los padres y madres, que no saben cómo actuar y a los propios protagonistas del cambio, los hijos e hijas, que no tienen espejo en el que mirarse y adoptan aquellos valores y comportamientos que encuentran en los diferentes contextos con los que interactúan. Esta forma de socialización desestima las instituciones y adopta como marco de construcción personal el individualismo. Crean mundos propios con valores propios que les provoca cierto grado de inseguridad e incertidumbre.

Este hecho influye en la relación familiar actual. Se ha pasado de una interacción unidireccional a un sentido bidireccional en la relación padres-hijos. Los padres y madres han venido marcando el sentido de lo educativo para sus hijos, tradicionalmente. Lo bueno y lo malo se decidía desde los valores familiares que, a su vez, eran reflejo de lo consensado socialmente. La transmisión cultural era marcada por los progenitores en el ritmo, forma y contenido, a pesar de las frecuentes reclamaciones de libertad de los descendientes y su logro parcial o total de la misma.

Este modelo de interacción familiar se ha ido transformando en un modelo bidireccional en el que los padres y madres no marcan ni el ritmo, ni la forma, ni el contenido. Podríamos decir que ambos: hijos y padres van construyendo su particular forma de educar y ser educados en función de la realidad próxima en la que están inmersos. La falta de referencias educativas para los padres y las madres les hace aceptar normas, valores, actitudes, comportamientos que no hubieran aceptado en contextos anteriores. Lo que sus padres y madres hicieron con ellos, ahora no les sirve, pero no tienen más elementos sobre los que construir la nueva forma de educar que su propio sentido común y el conocimiento de lo que les acontece en cada momento.

Por su parte los hijos e hijas no están en mejor situación. Se ven abocados a construir su mundo a partir de unas escasas coordenadas de acción que les da más libertad de elección, pero les crea más inseguridad ante la falta de referentes educativos socialmente establecidos. El desconcierto está asegurado en ambas partes (Roa et al, 2004). Padres e hijos están conformando una nueva forma de entender la relación familiar y la relación educativa. Aprenden a diario del entorno y de sus acciones. Actúan desde su realidad más inmediata sin contar con unos referentes generacionales que les son obsoletos. La reducción de la familia extensa a nuclear, monoparental y otras organizaciones familiares diversas forma parte de una realidad social diferente a la de hace tan sólo dos décadas (Oliver y Solvas, 2009). La relación de la familia, entendida desde la amplitud actual de modelos, con la escuela también se ha visto afectada. Los valores que sustentaban esta relación y los objetivos e intereses de las dos instituciones se están distanciando hasta el punto de no encontrarse. La familia tiende a delegar la educación de sus hijos e hijas a la escuela. Ofrece pocos espacios para el diálogo, el consenso de objetivos, acciones y valores educativos que se han de potenciar, condicionada por factores que responden a intereses laborales, sociales, personales, económicos... Trata de conciliar el espacio

familiar con el laboral, a la par que se manifiesta desbordada por la generación de conocimiento en continuo cambio y expansión.

La conciliación familia-trabajo no sólo dificulta la relación con la escuela (dificultad para asistir a entrevistas, reuniones, tutorías...) sino que dificulta la propia labor educativa en el seno familiar (extensos horarios laborales, estrés y cansancio de los padres y madres; ilusión paterna que pasa a frustración de expectativas sobre el hijo o hija; escaso espacio para el seguimiento escolar...) Son muchos los factores que se agrupan entorno a esta problemática. La responsabilidad no recae exclusivamente sobre las familias sino que está en estrecha relación con el entorno social al que cada una de ellas pertenecen o decide pertenecer. Priorizar la educación de los hijos e hijas al estatus social o al bienestar familiar puede ser una de las opciones que permita crear un entorno familiar no subordinado a los dictados de la moda social.

Por su parte, la escuela ha cambiado el modelo de relación con la familia. Tradicionalmente la escuela ha mantenido a la familia en una distancia prudencial. Las razones explícitas o implícitas que lo ha posibilitado han sido diversas: se ha considerado al profesorado como experto en educación frente a los padres que educan en su parcela familiar y tan sólo se informan sobre el trabajo educativo de la escuela con sus hijos e hijas.

Por otro lado ha existido un cierto temor del profesorado a ser cuestionados por las familias, tanto en su trabajo docente como en su formación para el ejercicio profesional. El prestigio del profesorado ha sufrido una merma significativa que ha dificultado aun más la comunicación. El ejercicio de un cierto poder del profesorado sobre el conocimiento y la información ha mantenido distancias perdurables en el tiempo. La familia ha sido requerida en momentos determinados y excluidas en momentos inoportunos. En su deseo de prestigio social y diferenciación la escuela ha visto en la familia un elemento a veces colaborador, a veces intruso e incluso fiscalizador, al que se acudía cuando se generaban problemas con los hijos e hijas en la escuela y muy pocas veces para compartir alegrías y logros comunes. No hay que olvidar que en esta relación se ha pasado de una confianza casi total a un rechazo de los padres y madres a la subordinación de un profesorado con problemas de prestigio social.

En la actualidad la escuela cada vez más está promoviendo la abertura al medio social y a la inclusión. Desbordada por la acumulación de competencias que le delega la sociedad y el nuevo rol educativo que ésta le encomienda, está comprendiendo la necesidad de hacer partícipe a todos los implicados en la educación de las nuevas generaciones. La escuela no puede abordar sola esta responsabilidad. Precisa de la conjunción de todas las fuerzas: familia como primera parte interesada, entorno social como contexto educativo en el que se desarrolla el individuo y escuela como institución especializada que educa en complementariedad con los otros agentes educativos.

La incorporación de familias inmigrantes al panorama escolar ha colaborado en esta necesidad de colaboración y ha abierto nuevos debates en torno al papel de la familia y su influencia en el progreso escolar de sus hijos e hijas. Son muchos los elementos que se analizan en este ámbito: la influencia del proyecto inmigratorio de las familias en la educación de sus hijos e hijas; el propio concepto de educación y el modo de llevarlo a cabo en las escuelas o las vías de comunicación entre otros.

Las familias actuales que provienen de la inmigración han visto en la escuela la oportunidad de integración social al igual que lo vieron en los años 70 y 80 en nuestro país otras familias autóctonas que se trasladaban de un lugar a otro de la geografía española buscando condiciones mejores de vida. En ella se veía el llamado "ascensor social" porque la escolarización y los estudios posteriores facilitaban el ascenso en la escala social, acelerando la integración en el lugar de acogida.

En el caso de las familias inmigrantes actuales el proyecto inmigratorio contempla como elemento primordial las posibilidades de trabajo para los padres y madres, el acceso a la vivienda, a la sanidad y a la educación para sus hijos e hijas (Bueno y Belda, 2005). En la medida que este proyecto va tomando forma y se va realizando el interés por la escuela se mantiene e incluso aumenta. La preocupación por el progreso escolar de sus hijos e hijas está presente en la vida escolar, no en todas las poblaciones inmigrantes en igual grado, pero si se manifiesta un interés en muchas familias de diferentes orígenes culturales, que el profesorado agradece. Ahora bien, si falla alguno de los elementos que conforman el proyecto inmigratorio: trabajo, vivienda, salud, la educación se resiente. Se pierde interés por ella y la escuela se ve relegada a un segundo plano en el proyecto educativo que se había iniciado con el consenso de la familia e incluso se abandona.

Otro elemento que se ha de considerar es el concepto de educación y el papel que la escuela tiene en su desarrollo. A pesar de que algunas familias inmigrantes con diferentes culturas no comparten el mismo concepto de educación que la escuela del país de acogida, aceptan el tipo de educación que les ofrece la escuela en beneficio de ese proyecto familiar. Asumen valores educativos promovidos por la institución escolar siempre y cuando no alteraen sustancialmente la educación que la familia otorgan.

Un elemento clave para el progreso escolar del alumnado es la comunicación entre familia y escuela. La experiencia escolar de los padres y madres y el desconocimiento por una parte: de lo que se piensa y hace en la escuela y por otra, de lo que se piensa y hace en la familia influye en esa comunicación. Ambas precisan acercar posiciones, conocerse y consensuar puntos de encuentro.

Por último el conocimiento de las expectativas, necesidades y compromisos tanto de las familias como de los profesores es necesario para su encuentro. Las vías de comunicación creadas en la escuela y en el contexto social deben procurar los medios para salvar las barreras de la incomunicación. El diálogo institucionalizado e informal puede ser un buen modo para acercarnos, una forma de compartir

significados, evitar prejuicios por ambas partes, conocer lo que esperan, lo que necesitan y a lo que pueden y están dispuestos a comprometerse, sabiendo que la comunicación siempre es difícil entre la familia y la escuela y que se puede volver aún más difícil o simplemente anularse si no movilizamos los recursos del diálogo.

Los talleres NEC (Necesidades, Expectativas y Compromisos) promovidos por el Grupo de investigación EDI (Oliver, Rajadell y Bordas, 2008) son una vía para ello. Van dirigidos a las familias y al profesorado. Es un instrumento pensado para comunicar, formar y conocer lo que ambas partes de la relación precisan. Para colaborar en la educación de los niños y niñas necesitan conocerse los agentes educativos que participan en ella. Estos deben comprender qué esperan unos de otros, en qué medio se desarrolla esa colaboración, qué necesitan saber y saber hacer para participar en esa educación. Precisan analizar conjuntamente resultados y alegrarse juntos de lo logrado. En ellos se interacciona en igualdad de condiciones. Familias y profesorado parten de la necesidad de colaborar. Como señala (Epstein, 2001 en Garreta, 2008:134)

La colaboración entre familia-escuela-comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. Pero cada una de estas agencias tiene historia y dinámicas propias que hacen que la relación y el efecto educativo sea diferente.

Es preciso pues, poder establecer vías de comunicación eficientes con las que trabajar juntos. Si la comunicación entre las dos instituciones educativas básicas falla (Garreta, 2007a), 2008) habrá que poner los medios para volver a construir los puentes que la unan, no como antes, pero sí como los necesitamos hoy: conociéndose los implicados; explicitando sus necesidades, expectativas y acordando objetivos, acción y compromisos de forma y de contenido. Es en esta línea en la que venimos trabajando.

El Grupo de investigación EDI (Escuela-Diversidad-Inmigración) de la Universidad de Barcelona, coordinado desde el año 2003 por la Dra. C. Oliver investiga desde un enfoque interdisciplinar y colaborativo sobre: *Las respuestas a la educación de la población escolar en contextos de diversidad cultural*. En esta línea aborda diferentes aspectos de estas respuestas a través de la reflexión y las prácticas presentadas en los cuatro encuentros que ha organizado durante el periodo del 2006 al 2009.

Así la I Jornada recogió el valor de *Las aulas de acogida como medida para acoger y aprender en un contexto multicultural* (2006). El I Seminario analizó *las Estrategias de enseñanza que el profesorado lleva a cabo en dichos contextos*, presentando las que se consideraron *buenas prácticas* (2007). El II Seminario trató el tema del *acompañamiento familiar en el proceso formativo de los niños y niñas* (2008) y este último seminario (tercero) ha estudiado *la Influencia de la Comunicación de las familias con la escuela en el progreso escolar de sus hijos e hijas* (2009).

En el presente trabajo hemos querido hacer una reflexión sobre la relación familia-escuela, las consecuencias de no establecerla y la necesidad de crear puentes de comunicación que acerquen a los dos agentes socializadores en beneficio de la educación y el progreso escolar de los niños y niñas. Esta reflexión se recoge en las aportaciones realizadas en este III Seminario. El lector podrá encontrarlas en el desarrollo de las tres conferencias realizadas, en las aportaciones de la Mesa redonda y a través de la discusión de grupos focales de expertos pertenecientes a distintos sectores del entorno escolar, que aportan una visión plural y multidimensional de la realidad escolar actual. Las conferencias son:

Conferencia del Dr. Jordi Garreta de la Universidad de Lleida sobre: *La comunicación escuela-familia inmigrada: puntos de encuentro y distancia comunicativa*. Moderada por la Dra. Carmen Oliver, profesora titular de la Universidad de Barcelona se recoge en el Capítulo I.

Conferencia de la Dra. Encarnación Carrasco del IUFM de Grenoble- Université Joseph Fourier/Iidilem (Francia) sobre: *La competencia plurilingüe del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua escolar. Una estrategia de mejora del aprendizaje i de la autoestima*. Moderada por la Dra. Inmaculada Bordas, profesora emérita de la Universidad de Barcelona se recoge en el Capítulo II.

Conferencia de la Dra. Jerónima Ipland de la Universidad de Huelva sobre: *Alumnos/as inmigrantes con n.e.e: relación familia-escuela en la práctica educativa*. Moderada por la Dra. Núria Rajadell, profesora titular de la Universidad de Barcelona se recoge en el Capítulo III.

El capítulo IV. *Conclusiones III Seminario EDI sobre: la influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante*, desarrollado por la Dra. Carmen Oliver, la Sra. Karina Rivas y la Sra. Laura Rojano, recoge las aportaciones de los grupos focales de discusión participantes.

Han formado grupos focales de discusión expertos en el ámbito educativo escolar: directores/as, maestros y maestras de escuela (Grupo I), dinamizado por la Sra. Inés Payà; responsables de la administración educativa local (Regidores de Ayuntamientos), servicios de apoyo externos al centro (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico y coordinadores para la Cohesión Social y la Lengua), dinamizado por la Sra Neus Perramón (Grupo II) y padres, madres, mediadores y mediadoras (Grupo III), dinamizado por la Sra. Montserrat Jorba y la Sra. Mercé Fuente.

Estos grupos han permitido analizar, desde la voz de los implicados, la situación actual respecto a la comunicación de las familias y las escuelas. Se ha debatido sobre nuevos modos de mejorar las relaciones familia-escuela-entorno desde el diálogo y el conocimiento mutuo. Se han mostrado las necesidades, las expectativas de los distintos colectivos y los compromisos a los que debemos tender y se han llegado a algunas conclusiones y líneas de investigación emergentes en las que el Grupo de investigación colaborativa EDI de la Universidad de Barcelona continua trabajando.

CAPÍTULO I. LA COMUNICACIÓN ESCUELA-FAMILIA INMIGRADA: PUNTOS DE ENCUENTRO Y DISTANCIA COMUNICATIVA.

Jordi Garreta Bochaca
Universidad de Lleida
Departament de Geografia i Sociologia

E-mail: jgarreta@geosoc.udl.cat

1. Inmigración y escuela.

La relativamente reciente llegada de familias de origen inmigrado a los centros escolares ha puesto más en evidencia el desajuste existente y uno de ellos es la participación de las familias en los centros escolares. Podríamos pensar que las familias catalanas o una buena parte de ellas ya se hubieran acomodado al modelo de participación definido por la legislación y, en la práctica, por los centros escolares, pero la llegada de familias inmigrantes desconocedoras de su dinámica y que llegan con un bagaje propio de qué es la escuela y cómo se deben relacionar con ella suponen un nuevo reto a la vez que un cuestionamiento del modelo.

Partimos de la idea de que la relación se debe analizar bajo la perspectiva que se trata de dos instituciones con una determinada relación histórica de desequilibrio de poder (Montandon y Perraud 1994; Dubet 1997; Maulini 1997) y que la experiencia previa de las familias, tanto en su vida laboral como en la escolar, y las oportunidades del contexto condicionan la definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a la escuela y la educación de sus hijos e hijas, e impactan en la definición e implicación en este proyecto educativo/escolar que se va formando y reformulando, así como en las relaciones que quieren mantener o creen que deben mantener con la escuela y sus profesionales (Terrén y Carrasco 2007; Garreta 2007, 2007a y 2008). No debemos olvidar las experiencias cotidianas que van construyendo (quién y cómo se les recibe y acoge en el centro, las actitudes de las otras familias y de los docentes...) y que acaban definiendo la relación que se mantiene con la escuela y sus profesionales. Así, distancias previas, pero también situaciones cotidianas, pueden conducir a una espiral negativa o positiva de relaciones con la escuela.

En este marco nos planteamos la realización de un estudio, con dos trabajos de campo paralelos, uno centrado en los docentes de primaria y secundaria obligatoria de centros catalanes¹ y otro en progenitores

¹ Basado en un estudio empírico propio cualitativo (Proyecto ARIE2005 de la Generalitat de Catalunya), concretamente entrevistas en profundidad a 17 maestros de primaria y 3 profesores de secundaria de centros

de origen inmigrado de los mismos centros².

A continuación presentaremos las principales conclusiones obtenidas.

1.1. Docentes, diversidad cultural y relación con las familias.

Las entrevistas realizadas a docentes para conocer lo que piensan sobre la presencia de familias inmigradas y las dinámicas de relación que generan en sus centros escolares presenta que las principales dificultades son: el desconocimiento del sistema educativo y del centro escolar, la falta de comunicación entre el centro y las familias y las distancias existentes entre la escuela y la familia respecto a la percepción del papel de cada uno.

Sobre el conocimiento del sistema educativo español y del funcionamiento del centro escolar, para los docentes es importante en un primer momento, ya que cuando el alumnado ya ha sido escolarizado y/o ha vivido en otro país europeo, el trabajo de la escuela resulta más fácil. Sin embargo, cuando no hay experiencia o cuando proceden de entornos rurales, han tenido poco o ningún contacto con la instrucción o con ningún tipo de escuela, la incorporación es bastante más difícil. De hecho, el grado de conocimiento del funcionamiento del centro varía mucho en el caso de familias recién llegadas o si ya hace unos años que sus descendientes asisten en él, y en general se valora que las relaciones van mejorando con el tiempo y la práctica. Los cambios percibidos van desde el aspecto físico y el cuidado personal, hasta la afectividad en la comunicación con los docentes.

Muchos progenitores van a la escuela cuando matriculan a su hijo/a y lo/la acompañan el primer día de clase o en las reuniones iniciales y, durante el curso, acuden cuando se les convoca a las reuniones de tutoría para hablar de sus hijos. Pero por experiencia de los entrevistados no es habitual un seguimiento de los menores ni de las actividades que hacen, cuando sí existe está muy relacionado con el nivel académico y socioeconómico de los padres. A parecer de los docentes cuanto más elevado, más

públicos. Entre los docentes de primaria 3 son de infantil, 3 de aulas de acogida y los 11 restantes de los diferentes cursos de ciclo inicial, medio y superior de la enseñanza primaria. Entre los profesores de secundaria, uno da clases de religión y ética, una es del aula de acogida, y el tercero otras materias. Las entrevistas se realizaron en diferentes puntos de Cataluña, concretamente: 3 en Barcelona ciudad, 1 Santa Coloma de Gramanet, 1 en L'Hospitalet de Llobregat, dos en Vilanova i la Geltrú, 5 en Olot, 1 en Banyoles, tres en Llagostera, 3 en Tarragona y una en Balaguer. Los profesores escogidos para ser entrevistados pertenecían a centros escolares con diferente densidad de alumnado de origen inmigrado, del 10% al 90%

² Los progenitores entrevistados son, en parte, padres y madres de los centros públicos donde se han realizado entrevistas a los docentes. El resultado es una muestra muy diversa de 20 progenitores (4 padres y el resto madres). Algunas de las familias hace años que están establecidas en Cataluña y otras hace poco tiempo que han llegado. Algunas proceden de entornos rurales y otras de urbanos. Son de orígenes culturales y socioeconómicos bastante diversos, aunque ahora todos son trabajadores. Tienen hijos por todos los cursos de la enseñanza primaria o secundaria obligatoria en escuelas situadas en diferentes entornos de Cataluña y que asisten a centros con diferentes proporciones de alumnado de origen extranjero. Se trata de familias originarias de Marruecos (17), Gambia (2) y Argelia (1). Siendo sintéticos, hemos hecho entrevistas en Barcelona ciudad (7), L'Hospitalet del Llobregat (1), Vilanova i la Geltrú (2), Olot (2) Banyoles (1), Girona (1), Llagostera (2), Tarragona (2) y Balaguer (1).

expectativas tienen los padres en la educación de sus hijos y, sobre todo, tienen mayor capacidad para comprender el sistema educativo y el proceso que están haciendo, así como para ayudarles si les hace falta. Para los padres con niveles académicos y socioeconómicos más bajos, la escolarización es un proceso que no comprenden en profundidad ya que a veces ellos mismos no han sido escolarizados o no han completado los estudios. Tanto si tienen mucho interés en la escolarización de su hijo por las oportunidades que les puede ofrecer, como si no la tienen, no lo pueden ayudar en la realización de deberes u otras actividades en relación con la escuela y les resulta difícil dirigir el proyecto escolar de los hijos e hijas.

Una segunda dificultad detectada en la relación es el de comunicación con las familias recién llegadas por el desconocimiento del catalán y el castellano, que dificulta los diálogos más básicos y hace inviable cualquier intento de explicación con un mínimo de complejidad a las familias que proceden de entornos culturales y lingüísticos muy diferentes. Pero también es cierto que siempre hay algún pariente, vecino o alguna otra madre o padre del mismo origen que en ocasiones ayuda a traducir y facilitar la comunicación, además de que existen servicios de traducción a los que se puede recurrir en caso necesario. De hecho, cuando las reuniones se hacen con traducción, la asistencia mejora porque mejora la calidad de la información, ya que se puede informar con más detalle del sistema pedagógico y del funcionamiento global de la escuela. Por otra parte, para los docentes entrevistados probablemente la traducción es vivida como una atención de la escuela hacia ellos y una prueba de que los aceptan y los tienen en cuenta y consideración. Por esta razón, además de asegurar que llega la información básica para que puedan comprender el funcionamiento de la escuela, nuestros interlocutores consideran que la traducción mejora la posibilidad de que los padres puedan participar, estén más motivados para hacerlo y tengan la oportunidad de expresar su opinión o sus dudas.

Pero en opinión de algunos docentes el idioma no es el único obstáculo para la comunicación con los padres de algunos orígenes (citando específicamente experiencias que han vivido con magrebíes y gambianos) ya que éstos ven los ámbitos de la familia y la escuela separados, es decir, el tercer elemento al que nos hemos referido: las diferentes percepciones de los papeles de cada uno. Esas familias no ponen obstáculos a la actuación de la escuela, porque no se entrometen en su terreno, pero no comprenden por qué motivo tienen que participar en un ámbito que no les corresponde. Tampoco comprenden la ingerencia de la escuela en su ámbito, en el que consideran que no tiene ninguna autoridad.

Es decir, no conocen las formas adecuadas de relación con el centro y no creen que sean necesarias de forma continua ya que sería ante un problema cuando acudiesen. En estas circunstancias, no siempre se dirigen a la persona más adecuada desde el punto de vista de la organización, sino a la que les ha dado más confianza o han percibido más cercana. Con todo lo que esto comporta en la percepción de los

profesionales del centro: se trata de familias que desconocen los canales de comunicación que les ofrece la escuela, tienen comportamientos inadecuados, etc. Esta diferente percepción es inconcebible para la escuela, desde cuyo punto de vista los comportamientos de las familias son interpretados como de poco interés en la escolaridad de sus hijos e hijas o en la participación. Este juicio *a priori* dificulta la comunicación más básica con los progenitores ya que se considera que no quieren colaborar en el cumplimiento de sus deberes como padres/madres. Algunos de los docentes entrevistados creen que para que se comprendan los objetivos comunes y los derechos y deberes faltan generaciones, y que las personas más permeables al sistema de valores de la escuela son apartadas de sus comunidades. Desde este punto de vista se percibe la necesidad de mediadores culturales de las diferentes comunidades que, teniendo claro cuáles son los objetivos de la institución, los hagan entendedores y consigan comunicar la finalidad propuesta, el cumplimiento de las normas sociales y la participación en derechos y deberes.

De hecho, en cierta manera se percibe como un abuso de confianza que muchas familias se acerquen a la escuela en los momentos que son de su interés, como obtener plaza para sus hijos o asesoramiento para solicitar becas y ayudas, pero que después no ofrecen la colaboración que corresponde. En estas ideas podemos ver cómo domina una determinada forma de organizar las relaciones y la participación que la institución escolar pretende imponer a las familias inmigradas y a las que no lo son.

Para los docentes, las necesidades, perspectivas y expectativas de la institución escolar están situadas a gran distancia de la realidad, la vida y las necesidades o expectativas ante la educación tal como las perciben las familias de algunos colectivos inmigrados. La incomunicación y la incomprensión entre estos dos mundos creen que es manifiesta y es el motivo que la institución escolar encuentre tanta dificultad en desarrollar su tarea educativa entre estas familias y los alumnos.

Pero, a pesar de lo dicho, detectamos centros con una alta concentración de inmigrados, en los que aunque las familias no comprendan en profundidad qué representa la escuela, o no distinguen entre las cosas que corresponde ir a hablar a la escuela y cuáles no, o los problemas con el idioma, etc., han logrado dinámicas más positivas de relación que favorecen el descubrimiento mutuo. Estas escuelas a parecer de los entrevistados han hecho un esfuerzo por abrir la escuela y crear espacios de comunicación afectiva y efectiva con las familias y entre las familias que están dando resultados. Ahora bien, no se intenta imponer una determinada forma de relación, sino que se va tejiendo ésta con la implicación de las partes.

2.Las percepciones de la familia respecto a la relación con la escuela.

Por otro lado, realizamos veinte entrevistas en profundidad a familias de origen inmigrado en los

centros en los que se encontraban los docentes anteriores que nos deberían permitir constatar la anterior versión de los docentes. Entre estas familias el conocimiento del sistema educativo y del centro, aunque afirman tener información global y seguir sin ningún problema la escolaridad de su hijo, se detecta una visión borrosa de ambos. Eso sí, como se ha indicado, este conocimiento mejora con el paso del tiempo y la experiencia. A menudo comparan la "nueva realidad" con lo que conocen de otros sistemas educativos y manifiestan que la educación en su país de origen depende de manera determinante de la situación económica de la familia y, por comparación, consideran que aquí la educación pública ofrece muchas más oportunidades, ayudas y calidad que en su país de origen.

Otras diferencias, más allá de lo que sería la estructura educativa, que mencionan entre la enseñanza de aquí respecto a la del país de origen, es que en España hay más recursos (humanos y materiales) y se da importancia a cuestiones que les sorprenden como las actividades escolares fuera del centro (como excursiones o colonias), las actividades extraescolares y la implicación de la familia en la escuela. Les parece diferente el trato entre las familias y la escuela, que aquí requiere coordinación y seguimiento entre ambas instituciones; de hecho, esta necesidad de la enseñanza aquí junto con las dificultades de idioma causan numerosos malentendidos entre los padres. Cabe destacar que también aparecen críticas: especialmente se menciona que falta más disciplina, más cultura del esfuerzo (trabajo del alumnado), más respeto a los docentes y a los adultos, etc. cuestiones que los sistemas educativos que conocían trataban mejor.

En general se muestran satisfechos respecto a la escuela y al profesorado. Valoran especialmente la atención, la paciencia y el cuidado que muestran con sus hijos y por esta razón hablan de los docentes con respeto y agradecimiento. La buena acogida, con afecto y calidez, pero también una buena actitud de la escuela en la solución de aspectos más prácticos, así como el asesoramiento en la obtención de documentos, son factores que hacen sentirse a algunos padres bien tratados y aceptados por toda la comunidad escolar con una composición diversificada. En algunas escuelas los progenitores se muestran especialmente satisfechos porque sienten que la escuela cuenta y se comunica (no sólo informa; ver Garreta 2008) de verdad con los padres y el alumnado. Los centros que han creado un buen ambiente, han ayudado y han informado a las familias en todas aquellas cosas que les pueden ser de utilidad, han escuchado las inquietudes y preocupaciones... han cambiado algunos aspectos de su organización que eran problemáticos para los progenitores generando esta, aparentemente, fluida relación. Facilitar el acceso a la escuela en los momentos de entrada y salida o para consultar a los tutores o la dirección (cabe decir que a menudo se dilata en exceso el encuentro, por la agenda de unos u otros, hecho que se percibe como distanciamiento y poco interés), etc. da tranquilidad a las familias, que además sienten que la escuela les tiene en cuenta.

Además, este ambiente de comunicación y buena relación entre el equipo docente y las familias, cuando se potencia, se transmite y se extiende con facilidad a toda la comunidad escolar. Ahora bien,

hay centros en los que las relaciones no se perciben ni mucho menos como tan buenas. En estos centros las madres y padres expresan quejas precisamente sobre aspectos como los horarios de las reuniones, no poder entrar en la escuela, la dilatación en el tiempo de las reuniones solicitadas por las familias, etc..

Aparentemente, muchas familias manifiestan satisfacción sobre el grado de comunicación existente en el centro, aunque parece que esta valoración responde más a un sentimiento afectivo positivo o un profundo agradecimiento hacia la escuela que a una comunicación real. En el caso de familias recién llegadas o de familias que ya hace unos años que están aquí con madres que no dominan el castellano o el catalán, la comunicación es muy básica y las escuelas tienen que recurrir al servicio de traducción en las reuniones o a otras madres. En otros casos la información escrita aparece como un problema importante, ya sea por los canales utilizados, por desconocimiento del idioma cuando no está traducida, o porque algunos progenitores no dominan la lectoescritura de una manera funcional. A menudo los menores son los que tienen que transmitir la información, y no siempre son un canal seguro o adecuado. Por estas razones los entrevistados creen que es mejor la información directa y verbal que la escrita.

En opinión de los entrevistados, los horarios escolares y de las tutorías no favorecen el establecimiento de comunicación con el profesorado. Muchos argumentan que los horarios de reuniones no están pensados para facilitar la asistencia, hecho que algunos creen una estrategia de la escuela para evitar una relación más fluida. Pero también es cierto que cualquier horario tiene detractores; así, en escuelas donde las reuniones se hacen por la noche hay madres que encuentran que es un impedimento, por otra parte, si se hacen más pronto también hay manifestaciones contrarias. Esto, a la luz de todo lo que han dicho, se puede interpretar que para muchas familias la asistencia a reuniones, cuando no se trata de tutorías sobre su hijo, no tiene demasiado interés y no acaban de entender cuál es el objetivo o por qué es realmente importante.

Las familias entrevistadas sienten que les concierne la educación de los menores, pero el grado de implicación real depende mucho del funcionamiento de la escuela y de la comunicación afectiva que haya en la comunidad escolar. Como indicamos, muchos padres no comprenden exactamente lo que se espera de ellos o lo que tienen que hacer, además de que disponen de poco tiempo en general y menos para un tema que no consideran prioritario. Ahora bien, tienden a participar en todas las manifestaciones festivas. Cuando las escuelas organizan semanas culturales o en otras ocasiones, muchos de los padres entrevistados participan haciendo lo que les piden, creyendo que esto es el máximo exponente de la implicación. Pero otros van más allá, participando en las APA y/o en otras actividades escolares. Las razones para hacerlo son porque se trata de un centro en el que todas las familias pertenecen al APA, es lo "normal", la intención de participar en todo aquello que pueda ser beneficioso para su hijo y el entorno donde está. En este último caso son las expectativas, la

coherencia, la capacidad de dirigir el proceso y las posibilidades para poder hacerlo resultan determinantes para llegar a ese grado de implicación, como también lo son en las trayectorias escolares de sus hijos. Observamos como la capacidad de dirigir el proceso educativo de los hijos e hijas se halla relacionado con el nivel educativo de los progenitores, así como con el conocimiento del sistema educativo español y la dinámica del centro.

Pero a menudo aparece que para participar en el APA no se tiene tiempo o no les interesa ya que sus hijos no hacen actividades extraescolares, que es otro de los motivos de fondo para asociarse (sobre participación en las APA ver Garreta 2008). De hecho, aquellos que se han inscrito realizan alguna de las actividades que esta asociación organiza, ya sea extraescolares, comedor o servicio de guardería antes y después del horario escolar. De hecho, como otros progenitores (Garreta 2008), es la prestación de servicios lo que creen que es la finalidad del APA, no viendo que tenga ninguna otra función. De ahí que se inscriban en la asociación pero que no crean necesario ir mucho más allá.

3. Conclusiones

Como hemos indicado, debemos tener en cuenta que la relación de la familia con la escuela se halla condicionada por la definición histórica que se ha hecho de ésta, así como por el desequilibrio de poder que se ha ido manteniendo entre las dos instituciones. Con las familias de origen inmigrado, más allá del peso que pueda tener el enfoque que se da desde la escuela a esta relación, resulta clave la comprensión del proyecto (migratorio y de vida) y, por tanto, de las expectativas educativas, actitudes... (proyecto escolar para los hijos/as y capacidad de las familias para dirigirlo) así como la experiencia actual y previa con la escuela y sus profesionales.

Hemos detectado diferentes dificultades en la relación de las familias de origen inmigrado con la escuela; así, el desconocimiento del sistema educativo y el centro escolar, la falta de comunicación entre los profesionales del centro y las familias y las distancias existentes entre los papeles que cada uno se construye se nos han presentado como importantes en el proceso de acomodación mutua entre estas dos instituciones.

Específicamente interesante resulta el análisis de la dinámica organizativa de los centros que impregna el tipo de relaciones que se mantienen, ya que define cómo deben ser las relaciones correctas. La implicación de las familias inmigradas en el centro, cuando surge, pues en ocasiones se percibe como no necesaria o no pertinente, se da a menudo en el nivel más informal y, especialmente, para tratar cuestiones específicas de sus hijos e hijas. Mientras que el paso a involucrarse más formalmente (a menudo no tienen esa necesidad, ya que no está centrada en sus hijos e hijas) se da en unas determinadas condiciones o cuando se quiere acceder a servicios que se ofrecen. La institución

escolar impone un modelo de relación que no siempre satisface a las familias. Cuando la dinámica del centro es más permeable, con más disponibilidad (se utilice o no por las familias), atención más personal e, incluso, que transmite consideración y afecto, la percepción de las familias mejora considerando más cercano el centro y los docentes, pudiendo conducir a una mayor participación de las familias de origen inmigrado. Por el contrario, una dinámica organizativa, podríamos decir, estricta en cuanto a momentos y espacios de relación y vigilante respecto a los límites de la implicación de las familias genera todo lo contrario.

Bibliografía de referencia.

- Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Dubet, F. (Dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris Les Editions Textuel.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Fernández Enguita, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo, en Fernández Enguita, M. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, 91-105. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología*, 43, 115-122.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Garreta, J. (Edit.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- Garreta, J. (2007a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-145.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA
- Maulini, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14.
- Montandon, C. y Perrenoud, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berne: Lang.
- Pulpillo, A.J. (1982). *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Romero, A. (2006). *Manual de APAs. Democracia participativa*. Madrid, CEAPA.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.

CAPÍTULO II. LA COMPETÈNCIA PLURILINGÜE DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCOLAR. UNA ESTRATEGIA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DE LA AUTOESTIMA

Encarnación Carrasco Perea

IUFM de Grenoble - Université Joseph Fourier / Lidilem (FRANÇA)

E-mail: encarni.carrasco@laposte.net

INTRODUCCION: contexto y retos europeos

El Consejo de Europa ha identificado el plurilingüismo, en numerosas « Recomendaciones », como principio y finalidad de las políticas lingüísticas que debe de ser revalorizado a nivel del individuo y promovido por la institución (Beacco, 2005). Eso supone una articulación a la vez política, educativa y didáctica así como el hecho de que la promoción del plurilingüismo se convierta en uno de los principales retos que se deben superar para la construcción social, cultural y democrática de Europa y, por consecuencia, de las políticas educativas y de la formación del profesorado. No en vano, como lo ha subrayado Kervran (2008), tanto el profesor como el alumno constituyen, en nuestras sociedades multilingües, los principales actores del plurilingüismo.

En definitiva la escuela tiene el poder e incluso la responsabilidad del desarrollo lingüístico e identitario de los alumnos, que son los actores sociales del mañana y que deberán moverse en una sociedad plurilingüe y pluricultural. Es preciso recordar que son sobre todo las enseñanzas lingüísticas las que pueden vehicular una dimensión social y humanista que prepare los niños de hoy para ser ciudadanos de mañana.

Ahora bien, para alcanzar esta meta se necesitan recursos y capacidades plurilingües y pluriculturales. En esta perspectiva la escuela tiene el deber de ayudar al aprendiz a identificar y elaborar sus competencias plurales. En cierta manera se trata de aliar desarrollo personal y cohesión social (Simón, Bacaladilla Sandoz, 2008). En efecto, el plurilingüismo necesita ser identificado, valorado y desarrollado (Carrasco, Piccardo, 2009). Y eso no es fácil. Pero, ¿qué es exactamente la competencia plurilingüe ?

1. LA COMPETENCIA PLURILINGUE

Según el Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas (a partir de ahora Marco Europeo o MECRL), se trata de la competencia comunicativa en la cual participa “todo conocimiento y toda experiencia lingüística y dentro de la cual las lenguas interactúan” (Consejo de Europa, 2001: 11).

Se considera pues plurilingüe la capacidad que tiene una persona para establecer relaciones entre diferentes sistemas lingüísticos: apoyarse en las aptitudes que se tienen en una lengua para construir

otras en otro idioma. En cierta manera los diferentes aprendizajes y adquisiciones lingüísticos no se superpondrían en compartimentos estancos dentro de la biografía lingüística de la persona si no que entrarían en sinergia constituyendo así una macro-competencia o competencia plurilingüe (que a su vez, según el MECRL, forma parte de otra competencia más amplia, la intercultural).

Para ilustrar esta definición me limitaré a enumerar los ejemplos dados por el Marco Europeo, que no tienen ninguna vocación de exhaustividad y según los cuales una persona (considerada actor social antes de aprendiz) está movilizando su competencia plurilingüe en cualquiera de las situaciones de comunicación siguientes:

- Ser capaz de comprender un texto escrito u oral en una lengua, en principio "desconocida", gracias a la presencia de palabras que pertenecen al "stock" o reserva de léxico internacional (p. ejemplo: "internet").
- Servir como mediador entre terceras personas que no se comprenden entre ellas ni tienen ninguna lengua en común (p. ejemplo: traducción, interpretación, mediación lingüístico-cultural).
- Establecer una conversación y una comprensión cruzada entre personas que no hablan la misma lengua pero que comprenden el del otro (p. ejemplo: una conversación entre un italiano y un catalán).
- Llegar a comprenderse, en una interacción oral en presencial, con expresiones posibles en lenguas o dialectos diferentes, explotando el lenguaje no verbal (mímica, gestos) o simplificando al máximo su mensaje.

Se trata del Portfolio Europeo de las Lenguas (a partir de ahora PEL), producto derivado directamente del Marco Europeo y previsto para que el usuario refleje su identidad y su capital lingüístico-cultural. El PEL legitima, desde la institución escolar, la pluralidad y evidencia la evolución dinámica de la identidad lingüística (Simon, Bacaladilla Sandoz, idem). Se trata pues de una herramienta que ayuda al aprendiz para conocer y hacerse conocer (Piccardo, 2006).

Al valorar el perfil y la biografía lingüístico/a del aprendiz se está trabajando en favor de una autoestima lingüística, cultural, identitaria e intelectual que asienta las bases de un sentimiento de autoeficacia (o de eficacia personal, cf. Bandura 2003) que puede repercutir favorablemente en cualquier aprendizaje vital pero, además corto plazo, en los académicos y más aún en el ámbito de las lenguas vehiculadas en la escuela (como lengua de escolarización y/o como lenguas extranjeras y/o segundas enseñadas).

La didáctica del plurilingüismo en general y esta contribución en particular, se inscriben dentro de una perspectiva activa que defiende el plurilingüismo como valor europeo y práctica que hay que promover. Pero dentro de este abanico de posibilidades metodológicas que ofrece actualmente la didáctica del plurilingüismo, a partir de esta contribución, nos centraremos en dos propuestas:

- Por una parte la intercomprensión entre lenguas emparentadas (románicas), que como opción pedagógica plural goza, a nivel europeo, de una productividad pedagógica, de una cooperación y

difusión internacional, de un desarrollo y fundamento científico y de un apoyo y financiación por parte de las instituciones europeas que superan ampliamente el alcance de las otras corrientes llamadas plurales. Pero además, l'IC contiene otra particularidad: es el único enfoque plural que antes de ser una propuesta didáctica es, antes de todo, una práctica de comunicación social, una realidad cotidiana y "natural" en Europa (desde el norte hasta el mediterráneo).

•Por otro lado trataremos del Portafolio Europeo de las lenguas, la accesibilidad y eficacia del que pueden justificarse a nivel teórico y demostrarse también empíricamente, o sea, a través de experiencias en las aulas que van desde la primaria a la enseñanza universitaria y a las cuales haremos alusión.

2. LA INTERCOMPRESION ENTRE LENGUAS EMPARENTADAS

Para tratar la noción de Intercomprensión, en tanto que elemento constitutivo de la competencia plurilingüe

- primero: profundizaremos en su definición ya que no está exenta de controversia y de multiplicidad de acepciones, (cf. 2.1.);
- en segundo lugar, caracterizaremos la legitimidad de una didáctica y de una política de difusión de la intercomprensión insistiendo sobre las aportaciones y los retos (cambios de paradigmas) que supone su integración curricular, (cf. 2.2.);
- en tercer lugar presentaremos, en sus grandes líneas, los diferentes proyectos y dispositivos que resultan de trabajos europeos orientados hacia la intercomprensión (cf. 2.3.).
Pero ¿qué podemos entender exactamente por Intercomprensión?

2.1. La intercomprensión: ¿qué es?

A modo de introducción es preciso recordar que la promoción de la comprensión mutua entre ciudadanos constituye uno de los principales objetivos de la política lingüística promovida por el Consejo de Europa y que dentro de dicho contexto, y del espacio educativo europeo, los enfoques plurilingües de tipos intercomprensión ocupan un espacio propio.

La noción de intercomprensión (a partir de ahora lc) es en cierta manera multidimensional y por ello la podemos tratar desde diferentes ópticas de las que hemos privilegiado tres.

- La lc en tanto que capacidad y competencia individual, una especie de potencialidad y de competencia para revelar (2.1.1.),
- La lc en su vertiente de práctica social: tangible, cotidiana y real en ciertas tierras de nuestro

continente pero que se puede y hay que promover en de otros espacios (2.1.2.),

- Por último la Ic como propuesta didáctica que presupone una línea de investigación y de principios metodológicos propios (2.1.3.).

2.1.1. Desde una perspectiva individual, l'IC se puede definir como la capacidad que tiene una persona para comprender a nivel escrito u oral una lengua sin ser necesariamente capaz de hablarla o de escribirla y eso gracias, sobre todo, a los puentes que la persona establece entre esta lengua meta y una o de otras lengua/-s que conoce.

También, y como ya hemos visto antes en referencia la Marco Europeo Común de Referencia, hablamos de intercomprensión en los casos de comprensión cruzada, o sea, cuando en un intercambio oral o escrito los interlocutores se expresan cada cual en un idioma diferente (que no tiene por qué ser la lengua materna o 1ª lengua o la que se domina mejor) pero son capaces de comprenderse entre ellos.

Y hablamos de intercomprensión entre lenguas aparentadas cuando las lenguas en juego pertenecen a la misma familia lingüística (como pueden ser, dentro el árbol indo-europeo, la rama románica, eslava, germánica, etc.). La proximidad tipolingüística va acompañada a menudo de una contigüidad geográfica y de una continuidad cultural más o menos estrecha como, por ejemplo en Europa, en cuanto a las lenguas escandinavas o románicas se refiere.

Los estudios centrados en la IC han contribuido en poner de relieve el potencial individual, insuficientemente explotado en didáctica de las lenguas, o sea el hecho de que toda persona dispone de una competencia plurilingüe y pluricultural única que le permite invertir sus conocimientos y sus experiencias (de origen académico y/o extra-escolar) en cada nueva situación de contacto/aprendizaje lingüístico. Según ésta premisa el aprendizaje de un idioma no significa comenzar de cero.

Sobre la base de dicho principio de aprendizaje, repercutido, se puede construir la didáctica del plurilingüismo lo que nos lleva a pensar y construir la enseñanza de una 2ª lengua (programas, contenidos, progresión, evaluación) no como un calco de la enseñanza de la 1ª lengua sino apoyándose en el bagaje anterior ;

- y al mismo tiempo, a través de la enseñanza de la 1ª lengua o lengua mayoritaria de escolarización (que no es necesariamente la lengua materna o 1ª de todos los alumnos) se tendrá en cuenta que de otros aprendizajes lingüísticos tendrán lugar más tarde y en cierta manera se velará para asentar las bases para estos aprendizajes posteriores.

Pero éste "reciclaje", ésta rentabilización del bagaje lingüístico-cultural previo, será aún más rentable en los casos en que la lengua meta y alguna lengua de partida, de referencia, pertenecen a la misma familia.

2.1.2. Pero, además, en tanto que práctica social, la IC 2s muy antigua ya que se encuentran testimonios todo a lo largo de la historia de los pueblos.

En el ámbito de las lenguas emparentadas los archivos de los intercambios comerciales y privados entre países mediterráneos, por ejemplo, ofrecen testimonios numerosos y frecuentes.

Por otro lado en Escandinavia la relativa proximidad (geográfica, tipológica e incluso cultural) del danés, sueco y noruego incitan a l'IC y a su práctica social generalizada. Por estas razones, desde hace casi un siglo, los alumnos de estos países reciben desde la escuela infantil una introducción a las lenguas de los 2 vecinos más próximos.

Como práctica social cabe preguntarse hasta qué punto no sería legítimo difundir en el campo socio-profesional la práctica de l'IC. Por ejemplo, en los encuentros científicos a pesar de que la lengua de comunicación o lengua franca sea a menudo el inglés, sobre todo en ciencias duras, ¿podemos seguir aceptando que investigadores del área romanohablante intercambien entre ellos en inglés? (por ex. entre un portugués, un italiano y un francés?). Más adelante detallaremos las ventajas de l'IC en términos de eficacia comunicativa (cf. 2.2.).

2.1.3. Pero situándonos ahora a nivel didáctico y metodológico, y aparte de la opción escogida por ejemplo en las países nórdicos, que consiste en una introducción precoz en la lengua emparentada del vecino, hay diferentes maneras de enfocar la enseñanza/aprendizaje y el entrenamiento de l'IC. Tanto es así que durante las dos últimas décadas han aparecido numerosos dispositivos pedagógicos proponiendo uno acceso a la comprensión relativamente rápido (de una o varias lenguas europeas parientes, cf. Selección biblio y sitográfica).

Pasemos revista a los principios observados:

- En la medida en que l'IC se puede enseñar/aprender e incluso practicar dentro de la escuela de manera dirigida, sistemática y finalizada nos situamos en un terreno didáctico específico del que la principal opción metodológica consiste en concentrar los esfuerzos de comunicación de los aprendices únicamente en las capacidades receptivas (escuchar y leer) dejando para más tarde y llegado el caso las destrezas de producción escrita y oral. Pasamos así de un paradigma didáctico maximalista, que persigue todas las destrezas a la vez (comprensivas y expresivas), a un modelo de enseñanza/aprendizaje por destrezas disociadas y diferidas en el tiempo.

- Pero más concretamente, en el caso de l'IC entre lenguas de la misma familia, se impone otro principio metodológico: la explotación de los vínculos de parentesco que unen a los idiomas en contacto. En lo que concierne al menos a las lenguas latinas esta ventaja que representa la proximidad lingüística y que puede contribuir en su difusión mas allá de sus áreas naturales, ha permanecido durante largo tiempo como un factor de desprestigio hasta no hace mucho, por ejemplo, en Francia (Carrasco, Dabène 2003). Incluso las lenguas neolatinas constituyen una continuidad fundada en su origen latín común y que

garantiza/facilita un mínimo de comunicación entre hablantes de lenguas diferentes.

- El tercer principio didáctico es de naturaleza "repercutida" ya que se basa en la solicitud y optimización de los conocimientos y competencias previas de los aprendices (lingüísticos y románicos en particular pero también textuales, enciclopédicos y experienciales).

- En tanto que método de comunicación, l'IC ilustra un enfoque nuevo de la política de aprendizaje de las lenguas: evita el recurso a una tercera lengua entre hablantes de lenguas distintas y eso dentro del contexto europeo resulta sumamente importante e innovador.

En efecto, la Unión Europea es plurilingüe tanto en su realidad cotidiana como en su legislación, voluntad política suscrita por todos sus miembros (lo que no quiere decir, ni mucho menos, que todos el países hayan suscrito también a un plurilingüismo a nivel nacional como es el caso de Francia que no ha paso firmado la Carta de lenguas regionales o cuyo senado votó en el verano de 2008 para que las lenguas regionales dejaran de considerarse como patrimonio de la República francesa, in Simon, Maire Sandoz 2008).

Ante esta opción europea por el plurilingüismo, el recurso a una sola lengua de comunicación entre los pueblos de lengua diferente, o sea, una lingua franca hace peligrar de una parte: la capacidad de Europa de hacer convivir juntas lenguas y culturas diversas y de otro lado, la preservación de la biodiversidad lingüística y cultural del nuestro continente se resentiría.

Pero, además la lengua única de comunicación internacional (inglés u otro) presenta de otros inconvenientes:

- el monolingüismo al cual son casi condenados, para no decir reducidos, los hablantes nativos de esta pretendida lengua internacional, ya que no sienten la necesidad de aprender otras lenguas, las de los demás;

- la caída generalizada del interés por de otras lenguas extranjeras (como ha pasado con el francés en Europa y en el mundo en general) ya que la mayoría de la gente se contenta con conocer únicamente la lengua internacional (el inglés);

- finalmente, un empobrecimiento cierto amenaza a menudo los intercambios en una lengua vehicular tercera (el pidgin english o el Euro english señalado por el didactólogo italiano P. Balboni, in DGLFLF, cf. referencias).

- De cara a ésta uniformización de la comunicación internacional, la intercomprensión al contrario, simboliza una acción concreta en favor de la diversidad cultural y lingüística ofreciendo a personas de habla diferente (europeos en este caso), la posibilidad de establecer entre ellos intercambios directos, multilingües y respetuosos hacia la forma de pensamiento de cada interlocutor.

2.2. La legitimidad de la didáctica intercomprensión y de su difusión: aportaciones y retos para la integración curricular

• 2.2.1. Ventajas de la intercomprensión como modo de comunicación

Esta eficacia de la comunicación constituye sólo el primero de los puntos fuertes que presenta la didáctica de la intercomprensión. Otras ventajas serían:

• La eficacia de la comunicación

El hecho de poder expresarse en su propia lengua (o en una diferente que se domina bien) y sobre todo de no necesitar pasar por una lengua tercera obligando en reformular su pensamiento de manera a veces simplificada e incluso simplista, procura una fineza en la expresión.

Esta ventaja la tendrán los 2 participantes en un intercambio pero eso no quiere decir que en el caso de una interacción oral o escrita en 2 lenguas no sea necesario, incluso si las lenguas en contacto son familiares, suministrar esfuerzos para comprenderse. Sin embargo, esta tarea será menos costosa, cognoscitivamente hablando, que la que representa la producción de un mensaje exolingüe y en una lengua que no es nuestra y/o que no se domina bastante.

• La rapidez de aprendizaje

El hecho de sólo perseguir competencias receptivas (y de manera a menudo, disociada y diferida, o sea, practicando por ejemplo el escrito antes del oral) permite una progresión mucho rápida, y aún más si nos limitemos a una misma familia de lenguas, como en el caso del ámbito romance. El hecho de comenzar por la lengua escrita se debe a que es en este nivel de organización las analogías interlingüísticas se hacen más evidentes y por lo tanto más rentables. La temible trampa de los falsos-amigos (o homógrafos antonímicos) es tan cierta como minoritaria, ya que la mayoría del tiempo se limitan al léxico, del que la ambigüedad desaparece gracias al contexto enunciativo. De hecho, en nuestros trabajos de análisis interlingüísticos preferimos hablar de sinonimias parciales que de falsos amigos.

• La adquisición de las competencias metodológicas o estratégicas

En efecto, cuando se aprenden/descubren lenguas (aún más próximas) a partir de planteamientos intercomprensivos, no se adquieren sólo conocimientos lingüísticos sino igualmente capacidades, actitudes y competencias en relación con el tratamiento de textos, palabras, de la explotación de los lazos de parentesco interlingüísticos. En suma, una competencia translingüística que puede ser transferida a otro aprendizaje lingüístico e incluso a otra familia de lenguas.

Por ejemplo, uno de los estudiantes siguiendo la formación sobre la intercomprensión romance que ofrecemos en la Universidad Stendhal de Grenoble se encuentra en condiciones de movilizar las estrategias adoptadas durante este curso cuando conociendo el inglés abordará el estudio del alemán o cuando conociendo el ruso estudiará el polaco.

- La valoración de las competencias llamadas parciales

El aprendizaje de las lenguas es a menudo fuente de bloqueo y de inhibiciones. Por ejemplo en Francia, hay a menudo un sentimiento de incompetencia de cara a el aprendizaje y a la práctica y dominio de los idiomas que es bastante extendido y socialmente compartido. Esta representación, sin ningún fundamento científico, resulta del cruce de múltiples factores como:

- una visión extremadamente normativa de la enseñanza/aprendizaje escolar de la lengua de escolarización, el francés, que influye en las nociones de lo que significa comprender o hablar una lengua,
- cierta visión de la evaluación, del error y de su tratamiento,
- la ausencia casi absoluta de otras lenguas que no sean el francés en los medios de comunicación audiovisuales (contrariamente en Portugal y a los países centro- y norteeuropeas donde no existe el doblaje),
- unas expectativas sociales de cara a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas tan irrealista como estéril y que va mucho más allá de los programas. A menudo la meta a alcanzar es, inconscientemente, el hablante nativo (ideal o idealizado).

Frente a este contexto poco motivante, la intercomprensión confiere por contra un papel positivo a las competencias receptivas demostrando que la comprensión y los intercambios son posibles muy rápidamente y sin la necesidad de esperar a saber hablar o escribir la lengua del interlocutor. Además, el hecho de empezar aprendiendo una lengua emparentada, representa de alguna manera una entrada suave en un nuevo sistema lingüístico que después de todo no resulta tan «extranjero» ya que las lenguas emparentadas, aunque no se hayan aprendido, no resultan nunca completamente desconocidas. Por otro lado, la percepción de la proximidad interlingüística (que trataremos más adelante) puede comportar un sentimiento de confianza y de eficacia personal predisponiendo favorablemente a los estudiantes no sólo en el aprendizaje en curso sino igualmente en aprendizajes lingüísticos posteriores. Por ello es tan importante que los alumnos experimenten lo antes posible el aprendizaje de una lengua “próxima” (desde un enfoque intercomprensivo o cualquier otro).

- La valoración de los conocimientos, competencias y experiencias previas.

Muy particularmente en el marco de las lenguas emparentadas, la intercomprensión favorece el soporte sobre la o las lenguas previamente conocidas para abordar nuevos sistemas lingüísticos perteneciente a la misma familia. Esta dimensión repercutida del descubrimiento y de la comprensión de una lengua vecina será proporcional al número de idiomas de la misma familia que conoce la persona. Pero, cuáles serían más concretamente las aportaciones de l'lc entre lenguas emparentadas en la enseñanza curricular/escolar de las lenguas?

2.3.2. Aportaciones de l'lc para el aprendizaje de las lenguas a la escuela (realidades y respuestas/propuestas).

Para tratar esta cuestión tomaremos en cuenta constataciones empíricas, provenientes de la realidad del sistema escolar (en relación con el perfil de los alumnos y las prácticas pedagógicas) y otras científicamente demostradas (en torno a la adquisición de las lenguas y a los procesos cognoscitivos solicitados). A cada una de las de estas realidades haremos corresponder, a modo de propuesta, un principio aportado por la didáctica intercomprensión.

- 1a CONSTATAACION: los aprendizajes lingüísticos constituyen la única materia escolar que se repite a lo largo de la escolaridad del alumno declinándose en disciplinas diferentes: tenemos la lengua de la escuela o de escolarización según el sistema educativo estatal, la lengua segunda y/o incluso dos lenguas extranjeras, y, llegado el caso, una lengua muerta.

Ahora bien, el aprendizaje de la 1a lengua o de escolarización y de la 1ª lengua llamada extranjera predeterminaran en gran medida la manera en que el alumno abordará sus aprendizajes lingüísticos ulteriores.

Principio didáctico de l'IC en respuesta a estos hechos: teniendo en cuenta esta repetición de aprendizajes lingüísticos, una educación en lenguas de dimensión translingüística y interlingüística se hace necesaria. Esta educación plurilingüe comprendería aprendizajes sociales de los ciudadanos está claro franceses, italianos o portugueses, pero también europeos (p.ex. ex. tolerancia de cara a la diferencia);- pero también se incluirían aprendizajes de tipo metodológico (aprender a aprender las llengues sacando provecho de su interacción, o sea, explotando el potencial plurilingüe de cada cual).

Este enfoque plural no es incompatible con los aprendizajes monocentados o monolingües en vigor actualmente en nuestros sistemas de enseñanza. Por las razones científicamente sostenidas que expondré en el punto siguiente, una educación a las lenguas y al plurilingüismo pondrá en sinergia y volverá incluso más eficaces las enseñanzas disociados de las lenguas.

- 2a CONSTATAACION: no hay que confundir el estatuto de lengua de escolarización con el lengua materna ya que la lengua nacional de un país no constituye necesariamente la 1ª lengua en la vida de los alumnos (o la única 1ra lengua) y aún menos en el caso de los alumnos recién llegados "alofónicos". Éste "otro" equipaje lingüístico-cultural, prácticamente omnipresente en todas las aulas (con una amplitud y una diversidad variables), es raramente o insuficientemente tenido en cuenta por la escuela. Y ello pese al hecho de que esta base constituye la principal referencia respeto a la cual se construyen los diversos aprendizajes lingüísticos que se suceden a lo largo de la escolaridad/vida.

A esta realidad se añade otra demostrada científicamente y que justifica el interés que representa

una gestión adecuada, o al menos la valoración, del equipaje lingüístico previo del alumno. En virtud del principio de "adición", en todo aprendizaje cognoscitivo las informaciones nuevas son percibidas y asimiladas con respecto a aquéllas que ya se tienen, y con las cuales se establecen analogías (sobre todo en el momento de los primeros estadios de aprendizaje). Aun es más, algunos estudios han demostrado que se comprenden mejor las características lingüísticas de la lengua que se está aprendiendo si se explican respecto a la lengua que ya se conoce. Parece ser que las técnicas más aceptadas por los alumnos son aquellas a través de las cuales se comparan la/s lengua/s meta y de referencia.

Principio didáctico de l'IC en respuesta a estos hechos: si el establecimiento de relaciones interlingüísticas es un fenómeno inmanente a todo aprendizaje lingüístico, todo enfoque pedagógico tendría que tener en cuenta las experiencias lingüísticas anteriores de los alumnos y actuar en consecuencia (aunque sólo fuese "notificando" su existencia a través de, por ejemplo, un Portfolio). Esta toma en cuenta del currículum lingüístico del aprendiz tendría que incluir una exploración de las representaciones y de las actitudes de los alumnos ya que estas últimas tienen una fuerza determinativa (Lüdi 2005) sobre los comportamientos y por lo tanto sobre las aptitudes y aprendizajes lingüísticos.

Por otra parte, si bien es verdad que las experiencias lingüísticas previas pueden ser optimizadas en el aprendizaje de una nueva lengua (desde una perspectiva repercutida), este último supone también una reflexión sobre la lengua de partida del alumno y llegar, incluso, en modificar la visión de esta última. De hecho, las Instrucciones oficiales francesas aconsejan que el aprendizaje de la LV, en primaria (en ciclo 2) supere su utilidad inmediata para facilitar y consolidar el aprendizaje del francés. Ahora bien, este efecto retroactivo, esta reciprocidad beneficiosa que va de la lengua de partida a la lengua meta y vicesversa se hace más patente cuando estos idiomas pertenecen en la misma familia.

Lengua de partida/escuela <-----> Lengua meta

Así, cuanto más próxima son la lengua de partida y la meta, el aprendizaje de esta última incitará aún más en reflexionar sobre la 1ª lengua del aprendiz (y las comparaciones interlingüísticas serán más numerosas y potencialmente más productivas).

Por consecuencia, en los países romanohablantes el aprendizaje de una lengua románica en la primaria, favorecerá muy particularmente la adquisición de la lengua de escolarización. A su vez, mientras más transparente y formalmente cercana a la lengua de partida resulte la lengua meta, más determinante será el papel desempeñado por la primera. Lo que es importante de retener, desde un punto de vista didáctico, es que la percepción de la distancia interlingüística es subjetiva, y está sometida a diferentes factores de orden psico-socio-lingüísticos que se entrecruzan. En efecto, una cosa son las distancias material o geográfica, cultural y tipológica o lingüística y una

otro, muy distinta, la percepción que tiene el aprendiz de la distancia/proximidad entre lenguas. Pero esta última es la que determinará el tratamiento que la persona hará de un material lingüístico dado. Por ello hemos hablado, dentro del proyecto Galatea, de "contrastivité révisitée" o contrastividad revisada diferenciándonos así de la lingüística contrastiva de los años 50 (R. Lado) que otorgaba al análisis comparativo entre las lenguas una dimensión de pronóstico, basándose para ello en el principio según el cual las diferencias entre las lenguas en contacto engendran forzosamente dificultades de aprendizaje, mientras que las similitudes entre idiomas facilitarían el aprendizaje.

Nuestras investigaciones nos han demostrado que la 1ª lengua o lengua materna no es la única que juega un papel de lengua de referencia y que otras lenguas (previamente aprendidas o adquiridas) pueden tener un impacto también en el aprendizaje de un nuevo idioma y, de alguna manera, neutralizar el de la 1ª lengua de referencia. Resulta cuando menos curioso que los estudiantes francófonos observados y que nunca no habían aprendido una lengua extranjera románica, cuando se vieron confrontados a la lectura del catalán o del castellano pronunciaron espontáneamente estos idiomas, "desconocidos" para ellos, según las reglas de correspondencia grafo-fonológica del italiano, lengua que sin embargo no habían estudiado tampoco.

Ahora bien, he aquí un dato importante, esta percepción de la distancia inter-lingüística puede evolucionar y en la medida en que tiene una fuerza determinativa sobre los procesos cognoscitivos de los aprendices, nos es preciso identificarlos y gestionarlos de manera relevante.

Así, según el nivel lingüístico que se estudia (fonético, morfológico, sintáctico, léxico-semántico) y la presencia o no en la biografía lingüística del individuo de otras lenguas de referencia (estudiadas o adquiridas) éstas pueden relativizar la incidencia de la 1ª lengua. Como el último ejemplo lo ilustra, un locutor francófono no abordará de la misma manera la comprensión del catalán según que lo haga al oral o al escrito y que conozca o no previamente, por ejemplo, el español o castellano.

(2º principio didáctico de l'IC a modo de respuesta): ya que la búsqueda de analogías interlingüísticas es inherente a todo nuevo aprendizaje lingüístico, y que éste proceso analógico es aún más productivo si las lenguas en contacto están emparentadas, sería muy conveniente que la 1ª lengua que se enseña en la escuela desprendido de la lengua de escolarización estuviese emparentada con esta última.

Pero como que la enseñanza del inglés, lengua germánica, está completamente generalizado en la enseñanza primaria en Europa (al menos en Francia), eso no quita que en los países del área románica se adopten de manera incluso puntual, estrategias didácticas plurilingües (como la intecompreensión o el "Despertar a las lenguas").

A fin de cuentas, los alumnos de los países romanófonos tienen una predisposición natural, o cuando menos un potencial, en dirección de la intercomprensión románica que puede desarrollarse con dispositivos pedagógicos específicos que además estimularán la reflexión hacia la lengua latina de referencia por excelencia o lengua de la escuela (o de escolarización) contribuyendo así la consolidación de esta última.

2.2.2. Para cerrar este capítulo pasaremos revista al impacto que puede tener la intercomprensión románica en la escuela primaria de cualquier país del ámbito románico, y que serían en base a lo expuesto y como mínimo:

- incentivar la reflexión sobre la lengua de escolarización y consolidar así su aprendizaje,
- valorar las lenguas de origen y las competencias parciales que en estos idiomas pueden tener algunos alumnos de primaria,

- sensibilización a la diversidad, respeto e incluso gusto por la diversidad y la diferencia,
- confiar en sus propias capacidades, gracias al hecho de aprender una lengua que no es del todo extranjera, ya que emparentada con la lengua de la escolaridad y/o 1ª lengua de muchos alumnos. Este factor puede constituir un capital de confianza que a su vez puede ayudar a que los aprendizajes lingüísticos posteriores, monolingüísticos y en dirección de lenguas no emparentadas (alemán, inglés), se aborden de manera (más) serena,
- contribuir a llevar inhibiciones personales incitando frecuentemente, a los que lo han seguido, a querer profundizar ulteriormente sus conocimientos en una de las lenguas emparentadas tratadas. Éstas “vocaciones” por el aprendizaje de una nueva lengua podría, a su vez
- traducirse en una diversificación de la demanda de las lenguas aprendidas a la escuela lo que podría obligar a la institución en variar la oferta y abrir/desarrollar nuevas enseñanzas (del francés y del rumano en Cataluña o en Francia, del catalán en Francia, etc.). Además eso contribuiría a
- el enriquecimiento de las experiencias lingüísticas de los estudiantes (y a la valorización de los alumnos que tienen esta lengua como lengua 1a como es el caso del rumano),
- la salvaguardia de la riqueza y de la variedad del patrimonio lingüístico europeo,

*El hecho de despertar la curiosidad y el interés por otras lenguas desde la primaria puede promover la diversidad de la demanda en la secundaria y ello ayudaría a equilibrar los efectivos en las aulas (al menos en Francia).

Pero por ello habría necesidad una profunda concienciación de todo cuanto está en juego en la didáctica plurilingüe. Y también habría necesidad un profundo cambio de las mentalidades, de representaciones, de imágenes mentales.

2.2.3. Retos de la inserción curricular: cambio de paradigmas y representaciones

Durante largo tiempo la proximidad entre las lenguas romances ha constituido un factor de desvalorización para su aprendizaje. Por ejemplo, en el sistema educativo francés el adagio «lenguas vecinas, lenguas fáciles» ha contribuido a que durante mucho tiempo las lenguas neolatinas fuesen propuestas a los alumnos destinados a las especialidades consideradas prestigiosas al mismo tiempo que se orientaba a los alumnos más prometedores hacia el latín y/o el alemán, lengua esta última que beneficia por contra de uno estatus informal muy elevado en Francia.

Afortunadamente la construcción europea, así como las evoluciones de orden social, político y económico operadas en los países europeos romanófonos durante las últimas décadas han hecho evolucionar estas representaciones en la sociedad francesa (Carrasco, Dabène, 2003). Pero, además, una política de difusión de la intercomprensión romance necesitaría de alguna manera reorientar profundamente la perspectiva de otros países y considerar las similitudes interlingüísticas como un elemento facilitador del aprendizaje de una nueva lengua al mismo tiempo que desarrolla la intercomprensión entre locutores de lenguas tipológica, cultural y geográficamente próximas y que, sobre todo en la primaria, el parentesco interlingüístico sea presentado y percibido como un factor que puede consolidar el aprendizaje de la lengua de escolarización. Pero una introducción curricular necesita dispositivos que vehiculen y materialicen los nuevos presupuestos y principios metodológicos. Precisamente ahora caracterizaremos, en sus grandes líneas, la amplia oferta de material pedagógico orientado hacia la IC.

2.3. Dispositivos pedagógicos

Como ya ha sido dicho antes, la Intercomprensión, que es un enfoque plural, no se opone a los enfoques monocentros (o sea centrados en una sola lengua), si no al contrario estas dos modalidades de enseñanza son complementarias y pueden entrar en sinergia: los conocimientos y competencias en la lengua de la escuela y/o, dado el caso, en otra lengua servirán para familiarizarse con nuevas lenguas próximas. Al mismo tiempo que estos últimos contribuirán en la consolidación de la lengua de la escuela.

Los numerosos dispositivos didácticos que proponen planteamientos intercomprensivos de los que disponemos actualmente en Europa se distinguen según (entre paréntesis ejemplos la referencia de los que se encuentra al final, a las referencias biblio y sitográficas),

- el público al que se dirigen: de primaria, secundaria, adultos o profesorado (Galapro),
- cuáles y cuantas lenguas proponen: una (Galatea) o varias (el resto),
- la temporalidad del acceso a estas lenguas : simultáneo o consecutivo,
- los objetivos marcados: sensibilización, iniciación a una/unas lengua/s, a su comprensión , a l'lc, a su práctica, abordar contenidos de una materia determinada en varias lenguas (Euromania), etc. ,
- el apoyo: libros o manuales, CD Roms, DVD, portales o plataformas en línea,

- el tratamiento de las lenguas: en sincronía (la mayoría) o en diacronía (Galatea),
- los contenidos: lingüísticos, lingüístico-culturales, de una materia (Euromania),
- el canal: escrito (la mayoría) y/u oral (Galanet)
- las áreas lingüísticas cubiertas: lingüísticas, trans- inter-lingüísticas, pragmáticas, socio-lingüísticas,
- el tipo y género textual: prensa escrita actual, mensajes orales cortos, interacciones escritas en sincronía/directo (chats) y en asincronía/diferido (foros, correos electrónicos).
- la modalidad de trabajo: desde la autonomía completa hasta el trabajo dirigido en presencial, pasando por la semiautonomía.

Encontramos dispositivos de dicho tipo para diferentes familias de lenguas europeas pero la románica es la mejor provista.

- Familia románica: Eurom4, EuroComRom, Galatea, Galanet, Galapro, Itinéraires romanos, Euromania, ICE (Intercompréhension européenne) con 5 lenguas latinas.
- Lenguas germánicas: EuroComGerm, IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online), ICE (Intercompréhension européenne) con 3 lenguas germánicas.
- Lenguas eslavas : EurcoComSlave.

Es preciso subrayar que todo este material permite la integración de l'lc en las aulas (desde la primaria a la universidad), aunque sea de manera puntual y paralelamente a las enseñanzas regladas de las lenguas. No se puede esperar obtener un reconocimiento y convalidación totales Y oficiales de los enfoques plurales para introducirlos en la educación sino que se tienen que ir integrante, paulatinamente, al lado de las enseñanzas monocentros o monolingües en vigor actualmente. Sobre todo que este últimos saldrían beneficiados (por los argumento expuestos más arriba).

Pero, como ha sido anunciado en la introducción, aparte de l'lc y de los otros enfoques plurales hay otra vía por en valorizar el plurilingüismo latente de los individuos (alumnos y profesores) y, de paso, promover desde la institución escolar la competencia plurilingüe y acoger mejor (en la escuela/sociedad) los recién llegados y/o alumnos alófonos: se trata del Portfolio Europeo para las Lenguas alrededor del cual hemos llevado a cabo un proyecto de investigación-acción, en el IUFM de Grenoble (Francia) y del que presentaremos ahora la problemática, las principales líneas de investigación y los primeros resultados.

•EL PORTAFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Primeramente definiremos muy brevemente la herramienta Portfolio Europeo de las Lenguas o PEL (cf. 3.1.) así como las utilidades más extendidas en Europa (cf. 3.2.) pero que no siempre rentabilizan al máximo este instrumento, han justificado en gran medida la creación de nuestro proyecto de investigación. Continuaremos con las hipótesis de investigación y la problemática que han motivado nuestro trabajo (cf. 3.3. y 3.4. respectivamente) para acabar con los primeros resultados bastante prometedores (cf. 3.5.) de nuestra investigación fundamental y de otras aplicaciones del elemento

biográfico, en la primaria, por parte de grupos de investigación análogos al nuestro. Pero ¿qué entendemos por PEL?

3.1. El PEL, ¿qué es?

El PEL (www.coe.int/portfolio/fr) se inscribe en la continuidad de los trabajos del Consejo de Europa relativos a las lenguas y a las políticas lingüísticas. Tiene por vocación el valorar toda experiencia y conocimiento lingüísticos y culturales previos y/o en construcción. Su difusión concretiza y legitima la noción de plurilingüismo al mismo tiempo que permite al individuo de (hacerse) conocer(-se) a través de una auto-evaluación de sus competencias lingüístico-comunicativas, al registrar toda experiencia y/o saber relativo a toda lengua-cultura. En el entorno educativo el « enfoque » de tipo Portfolio (que se puede materializar y concretizar a partir de soportes y modelos diversos y variados) puede ayudar a establecer un sentimiento de confianza y de eficacia personales en el aprendizaje que a su vez podrá constituir un factor de (re-)motivación (cf. nota 3).

3.2. Usos, abusos y atributos del PEL

Pero tanto en Francia como en numerosos países europeos, el PEL es la mayoría del tiempo percibido y utilizado por los docentes como, sobre todo, un dispositivo de evaluación (principalmente somativa) del que sólo los descriptores de competencias comunicativo-lingüísticas (o indicadores de nivel) contenidos a la parte llamada «Biografía lingüística» son tenidos en cuenta y utilizados.

El desconocimiento de las numerosas potencialidades del PEL, resulta aún más lamentable si tenemos en cuenta: la coyuntura europea actual y lo que se juega en materia de enseñanza/aprendizaje-utilización de las lenguas y los atributos didácticos del PEL, las aportaciones que su integración razonada puede suponer a nivel metacognoscitivo («aprender a aprender») y de concienciación y optimización del repertorio lingüístico previo de los aprendientes.

Pero además en Francia, y en gran parte de Europa, las aulas presentan un paisaje multilingüe y multicultural (sobre todo en medio urbano pero no exclusivamente) y los alumnos tienen, la mayoría, una biografía lingüística heterogénea y compuesta en la cual convergen los conocimientos y experiencias vinculadas a todas las lenguas que componen su currículum lingüístico a lo largo del proceso de socialización y que se extiende desde la o las lenguas de la familia a la o las del grupo social o de otros grupos (ya sea a través de un aprendizaje formal y/o extra-escolar).

Ahora bien, la escuela, no tiene siempre (o bastante) en cuenta éste “equipaje” lingüístico-cultural previo de los alumnos que sin embargo, constituye la referencia principal a partir de la cual se construyen los diversos aprendizajes lingüísticos a lo largo de la escolaridad (lengua materna y/o de escolarización, lenguas «extranjeras», muertas, etc., cf.2.2.2. principio de “adición”). La negación o ignorancia de la lengua que los alumnos tienen como 1ª (cuando es diferente a la/s vehiculada/s) en la escuela puede tener consecuencias graves para la conservación de las raíces identitarias y para los aprendizajes en general. Por lo tanto, en la perspectiva de una educación plurilingüe (respetuosa del

plurilingüismo de los alumnos y promotora del de todo el mundo) la escuela tendría que, por una lado, gestionar la enseñanza de la lengua de escolarización, vector principal de aprendizaje y además lengua vehicular en el espacio escolar y entorno inmediato; y, por otro lado, responder a la necesidad de abrir los alumnos a la pluralidad lingüístico-cultural, personal (llegado el caso), de la clase y de la sociedad.

Pero la articulación y las relaciones de estas dos facetas de la educación lingüística no está exenta, como han subrallado Simon te Bacaladilla Sandoz (ibidem) de tensiones y ambigüidades y sobre todo en caso de fracaso escolar ya que se tendrá a explicar este último por el déficit en el dominio de la lengua de la escuela. Además, la noción de plurilingüismo y la de lengua que deriva, es comprendida la mayoría de las veces (al menos en el espacio escolar francés) bajo un ángulo normativo: el hecho de que las competencias lingüístico-comunicativas no sean siempre completas hace negar el estatuto del bi-/plurilingüismo, y el estatuto informal del que «benefician/sufren» ciertas lenguas en la sociedad hace que se ignoren o se silencie su presencia, incluso su dominio, en la biografía lingüística de los aprendices. Citamos dos ejemplos de ocultación consciente o inconsciente de una parte del repertorio lingüístico:

- Por una parte se trata de un caso científicamente probado. En trabajos de sociolingüística orientados hacia la Formación Continua de los profesores del secundaria en Francia, Lambert (2005: 220) ha puesto en evidencia un fenómeno «De ocultación, en el espacio escolar, de los repertorios multilingües de los alumnos (...) una renuncia de las prácticas multilingües (...) una visión muy normativa del bilingüismo y una visión del monolingüismo en tanto que única vía posible de integración para migrantes alófonos».

Ésta «ocultación», inconsciente la mayoría de las veces, se debe, probablemente, a que estas lenguas “no citadas”; no han sido estudiadas; y/o son ausentes del sistema educativo; y/o parcialmente dominadas; y/o no benefician de una imagen social (o estatuto informal) prestigiosa sino más bien al contrario.

- Por otra parte, nuestra experiencia en la Formación Inicial de profesores de primaria ha puesto de manifiesto que este público no reconoce fácilmente la variedad de lenguas que componen su experiencia lingüística.

La concienciación de la dimensión única pero también compuesta y diversificada de su propio repertorio y de los otros no resulta fácil. Esta toma de conciencia necesita un trabajo específico por parte del individuo que debe ser acompañado y animado por la institución. Aquí reside el interés del elemento biográfico en tanto que mejor conocimiento de uno mismo y de su bagaje lingüístico-cultural, a la vez que ayuda a expresar los afectos con la finalidad de hacer visible para sí mismo y para los demás un plurilingüismo a menudo en estado latente, silenciado (aunque de forma inconsciente la mayoría del tiempo).

En base a nuestras premisas y al conjunto de realidades entrecruzadas e interdependientes hemos emprendido un trabajo de investigación-acción titulado “De la formación del profesorado al Portafolio a

la caracterización de su ámbito psico-sociolingüístico en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas". Nuestro acceso al **profesorado** se explica porque, como lo ha subrayado Kervran (idem), las evoluciones necesarias que deben producirse en nuestras sociedades multilingües, en materia de enseñanza de lenguas (sobre todo en la perspectiva del reconocimiento y de la valoración del repertorio lingüístico de los alumnos), es posible únicamente si se forma a los profesores a estas finalidades y si se definen de nuevo sus funciones. Y como todo psicoanalista debe pasar también por el análisis, el **profesor (de lenguas)** de hoy en día no puede volver la espalda a un trabajo profundo sobre él mismo en términos de identidad lingüística y cultural. El docente debe pasar por una concienciación de su probable plurilingüismo (manifiesto o latente) así como sobre su propio y probable multiculturalismo. Solamente un profesional que realice este trabajo de **introspección** y de descentración se encontrará en condiciones de guiar un proceso análogo en sus clases (Carrasco, Piccardo, idem).

3.3. Hipótesis de trabajo

Pero al lado de los profesores (en prácticas o titulares, polivalentes o especialista en lenguas) que la mayoría del tiempo parecen poco propensos a reconocer y a explotar su bi/plurilingüismo (y/o el de sus alumnos), hemos encontrado en las aulas alumnos de primaria que, por contra, aceptan fácilmente la heterogeneidad de su **biografía lingüística e identidad cultural**. Y esto, por poco que se creen condiciones favorables, legitimando todo origen, conocimiento y experiencia exolingüe/cultural. Y de esta valoración del plurilingüismo inicial e individual, pero también colectivo, el principal interés es que, como lo hemos podido comprobar, este bagaje lingüístico «diferente» sea repercutido/rentabilizado, al menos y para empezar, en la apropiación de la lengua de la escuela y de las segundas lenguas y/o extranjeras que se estudian en clase y volver así todos los aprendizajes lingüísticos más **eficientes**.

Por eso postulamos que, si hay una voluntad de cambio a través de una educación en lenguas y al plurilingüismo, se ha de comenzar por el profesor. Y nos parece que una formación del profesorado al **Portfolio**, y su posterior **integración razonada en las aulas**, constituyen una vía rápida y eficaz para la promoción institucional del plurilingüismo, integración lingüístico-cultural y social de los recién llegados alófonos y, a la vez, para la construcción/desarrollo de una competencia transversal, « aprender a aprender ».

Avanzamos la **hipótesis** que formando a los profesores (en prácticas) de la primaria y de la secundaria, se iniciará una **dinámica en cascada** a través de la cual habrá adecuación de los conceptos y prácticas (de enseñanza/aprendizaje) primero en el profesor (donde convergen e interactúan las dimensiones personal y profesional) y, después, en sus alumnos que, aparentemente, parecen estar bien dispuestos para la lectura de su repertorio y en quien, en definitiva, reside el futuro.

Partimos del principio según el cual en materia de aprendizaje de lenguas-culturas los profesores son los que, a través de una adecuación eficaz de las representaciones y de las actitudes (primero de las

suyas y después de las de sus alumnos) serán capaces de obtener un efecto favorable sobre las aptitudes lingüísticas de los aprendices (ya hemos subrayado en el punto 2.2.2. la fuerza determinativa que tienen las representaciones y actitudes sobre los comportamientos y por tanto sobre las aptitudes lingüísticas, por ello resulta relevante el **identificar las imágenes mentales y de regularlas sabiamente**).

A raíz de estas hipótesis principales y anticipando un poco el impacto presupuesto de algunas variables, avanzamos algunas subhipótesis:

- una persona reconocerá más fácilmente la pluralidad de su identidad lingüística y cultural si en su familia se habla más de una lengua, si tiene orígenes alófonos, si ha permanecido en una zona exolingüe o si interpreta positivamente sus distintas experiencias de aprendizaje escolar de las lenguas (porque, por ejemplo, estas últimas son muy valoradas en la sociedad donde en la que vive o porque la/s lengua/s vehiculadas por la familia se ha/n tratado a nivel escrito y de manera gratificante);

- la diversidad/variedad lingüística presente en el currículum de los individuos será más o menos bien reconocida y valorada en función del estatuto informal de estas lenguas (sobre todo en cuanto a los idiomas «de origen»). Es decir, nosotros hemos presupuesto que por ejemplo en Francia, un niño que conoce, por la práctica familiar, el inglés o el alemán no tendrá la misma conciencia lingüística que otro de origen bereber;

- la noción de plurilingüismo, como toda representación, es susceptible de evolución hasta el punto de que, tal vez, simplemente el hecho de hacer reflexionar, a través de un cuestionario sobre el perfil y la biografía lingüística, baste para que una persona, después de haberse planteado una serie de preguntas y de haber contestado, cuestione su condición de (no) plurilingüe;

- según la lengua que se dedican a enseñar o que enseñan los profesores en prácticas o titulares respectivamente, su posicionamiento de cara a la educación en lenguas y al plurilingüismo puede diferir (ya que la historia y la cultura didácticas en torno a la lengua meta enseñada en la institución escolar varía, al menos en Francia);

- el entorno social de los aprendices así como del centro escolar determinará seguramente también la forma en que los alumnos y los profesores reconocen la existencia de perfiles y situaciones plurilingües (que pueden estar presentes pero no estar reconocidos). Por ejemplo, en Francia, nosotros imaginamos que la actitud cambiará mucho en un centro llamado de educación prioritaria y otro de sección internacional o europea. El contacto y la presencia entre diferentes lenguas, y su valoración distará probablemente, bastante entre un entorno y otro;

- por último, nosotros creemos que la manera de percibir y de suscribir a la educación en lenguas es principalmente tributaria de la vivencia escolar en lenguas (tanto entre los estudiantes como entre los profesores).

3.4. Problemática

Antes de introducirnos en una acción de formación al PEL, hemos considerado oportuno, dada la fuerza determinativa de las representaciones o imágenes mentales, establecer un estudio exploratorio para caracterizar el posicionamiento de una muestra de profesores (en prácticas), de estudiantes y de alumnos respecto a la noción de «plurilingüismo», a su auto-identificación o no como individuos plurilingües, a la composición de su biografía lingüística, a sus competencias en lenguas, a la interpretación que hacen de sus diferentes aprendizajes lingüísticos, y, llegado el caso, a la gestión de las “otras” lenguas de sus alumnos.

El objetivo de este estudio de campo es identificar las variables que determinan ciertas creencias y actitudes (como puede ser la presencia en la familia de miembros alófonos, la movilidad exolingüe, el sentimiento positivo o negativo de cara a la vivencia familiar y/o escolar en lenguas, la lengua que enseñan o enseñarán, etc.. (cf 3.3. las subhipótesis). Y eso porque nos parece que si nos situamos dentro de una perspectiva de investigación-acción y que queremos ofrecer más tarde formaciones de calidad, tenemos que comenzar por la caracterización del público potencial (a través de una muestra aleatoria pero ilustrativa) y definir así el «filtro» con el cual nuestra hipotética intervención ulterior será percibida. Sobre todo somos conscientes de que el éxito de toda formación se basa, en gran medida, en su adecuación al público al que va dirigida. Pero, ¿cuáles han sido los primeros resultados de este proyecto y de otros similares (que por ejemplo han experimentado el factor biográfico en la primaria)?

3.5. Primeros resultados

3.5.1. Los profesores y el plurilingüismo: representaciones y pistas para su formación

Hemos comenzado nuestro estudio con una encuesta que durante el año 2007 hicimos a profesores de la primaria (en prácticas o titulares) y a futuros profesores de lengua extranjera de la enseñanza secundaria. Nuestro objetivo era determinar que entiende esta muestra sobre lo que es ser plurilingüe y quién se considera plurilingüe y por qué. En total fueron encuestadas 168 personas: 100 profesores de primaria en prácticas, 50 titulares y 18 estudiantes que se preparan las oposiciones de profesor de lengua extranjera para la secundaria (en alemán, inglés, español o italiano). Las preguntas, a las que respondieron por escrito e individualmente eran cerradas y aparte de la representación y autopoicionamiento en torno a la noción de plurilingüismo, algunas buscaban caracterizar a los informadores a partir de sus datos bio-lingüísticos (sexo, edad, lugar de nacimiento, región/nes donde ha vivido, repertorio lingüístico, lengua que quieren enseñar, etc.).

El análisis de las respuestas obtenidas hizo aparecer dos definiciones bien diferentes de lo que quiere

decir ser plurilingüe:

Por una parte, una invocaba nociones de dominio bajo diferentes formulaciones como “hablar al menos 3 lenguas correctamente”, “hablar, leer y comprender con fluidez sin ninguna dificultad”, “hablar una lengua sin buscar las palabras”, “expresar-se correctamente en toda situación”, “hablar como un nativo”, “dominar perfectamente diversas lenguas”.

Ésta visión, que evoca un maximalismo lingüístico y una relación cognoscitiva, la encontramos en los encuestados que se han definido como no-plurilingües (mayoritarios entre los profesores de la primaria titulares o en prácticas). Esta representación supone en cierta manera una confusión entre «plurilingüe» y «políglota» que parece derivar de una concepción perfeccionista, idealista (incluso inalcanzable) y compartimentada de lo que significa hablar/“saber” una lengua extranjera. La otra definición obedece más bien a una visión acertada de plurilingüismo resultante de una relación socio-afectiva y la han dado los encuestados que se han autodeclarado plurilingües (minoritarios entre los profesores de primaria y mayoritarios entre los futuros profesores de lengua extranjera de la secundaria). Esta visión más flexible, comprende criterios como “defenderse”, “haberse enfrentado a otras lenguas”, “ser capaz de comprender lo esencial”, “poder comunicar, intercambiar y pasárselo bien pese a los errores”, “conocer los sonidos de varias lenguas, comprenderlas, tener ganas de conocerlas y apreciarlas”.

Al cotejar las autodeclaraciones de los profesores de la primaria titulares con las de los que están en prácticas observamos que hay más individuos que se declaran plurilingües entre los que aún no ha sido titularizados. Estos últimos son, en general, más jóvenes y por lo tanto sus aprendizajes de lenguas son más recientes lo cual puede hacerlos sentirse más confiados en materia de lenguas. Además, desde el 2005 las oposiciones para la primaria incluyen una prueba de lengua extranjera y la enseñanza de un idioma forma parte del servicio de todo profesor de primaria (por definición, en Francia, generalista). Estas exigencias institucionales podrían explicar el hecho de que los más jóvenes al estar más bien preparados, lingüísticamente hablando, se sientan más seguros en lenguas que sus precededores y que por eso se autodeclaran más fácilmente plurilingües

Al contrastar las respuestas de los profesores de primaria con las de los futuros profesores de lengua extranjera de secundaria muestran que estos últimos se declaran más fácilmente como plurilingües. Sin ningún género de dudas el hecho de ser especialista de una lengua extranjera hace que estos futuros profesores se consideren plurilingües más a menudo que los profesores generalistas de la primaria.

En definitiva hay una tendencia, entre el público encuestado, a sentirse/declararse plurilingüe desde el momento en que se conocen/dominan una o varias lenguas. La dimensión inter-lingüística y repercutida, no parece, está claro, entrar en juego.

3.5.2. Pistas para la formación

A la vista de nuestros resultados pensamos que la formación del profesorado tendría que incluir la dimensión plurilingüe de la historia personal de los profesores (dada la interdependencia de los planos personal y profesional) con la de sus alumnos y sus estrategias pedagógicas (basadas en el reconocimiento, la valoración y el desarrollo del repertorio lingüístico-cultural de los individuos y sobre la explotación de la diversidad lingüística y cultural presente al aula) 1.

En base a nuestros resultados, se impone un trabajo de descondicionamiento de las representaciones respecto a lo que significa ser plurilingüe. Sobre todo de cara a los profesores en prácticas de la primaria ya que parecen más propensos en tener-ne una visión perfeccionista y contraproducente no sólo en la perspectiva de una educación plurilingüe sino también en el estricto marco de la enseñanza d' una lengua segunda/extranjera (ya que el hablante nativo idealizat parece constituir, en cierta manera, la meta a alcanzar en las representaciones sociales compartidas por la mayoría). En definitiva se trataría de demostrar el carácter más bien banal, o en todo caso nada de excepcional, de la condición del plurilingüe, o eso en prenant como punto de partida la definición ancho propuesta por el Marc Europeu

Para acabar nos parece que la experiencia más o menos prolongada en un medio alófono debería ser prácticamente obligatoria en la formación inicial (incluso continuada) de los profesores pero a condición de acompañarla con un trabajo reflexivo específico de carácter metacognitivo, plurilingüe e intercultural a través de una herramienta tipo PEL.

3.5.3. Primaria: el éxito asegurado de trabajar con la biografía del alumnos

Para acabar, los resultados de una experiencia de cariz biográfico que se ha realizado en primaria, en una escuela de los alrededores de Grenoble. Se trata de "el árbol de las lenguas", del corriente "Despertar de las lenguas" (Simon, Bacaladilla Sandoz, ibídem) y a partir de la cual cada alumno hace una flor con colores diferentes, siguiendo un código cromático, cada color representa una destreza lingüística y cada pétalo una lengua.

Esta investigación empírica demuestra que el trabajo sobre la formalización de las biografías lingüísticas individuales y su difusión colectiva ulterior puede tener un impacto simbólico fuerte. En efecto, la actividad biográfica a partir de "la flor de las lenguas" ha hecho surgir realidades socio-lingüísticas hasta entonces ignoradas, "como si hubiesen sido escondidas bajo la cortina opaca del monolingüismo en vigor". Los intercambios entre alumnos han revelado discursos a veces estigmatizantes sobre todo en referencia al árabe.

- Por ejemplo: un chico de 10 años de etnia gitana y escolarizado en Francia desde hace poco hizo una flor roja con 5 pétalos representando las 5 lenguas que habla (romaní, rumano, italiano, francés y español). Este chico, hasta entonces más bien tímido y retraído, ganó así un nuevo estatus en la

clase: respeto y admiración por parte de sus compañeros.

- Otro ejemplo: cuando a través de esta actividad el profesor descubre las competencias plurilingües de sus alumnos como en el caso de Amala que además se encuentra en situación de fracaso escolar y es hablante bereber, árabe marroquí y francés (con su padre, su madre y en la escuela respectivamente). Ésta actividad supuso una valorización para ella misma pero también en la clase donde despertó admiración. El grado de conciencia de su propia biografía puede variar mucho de un alumno a otro y puede ir de la ignorancia a la que impone el monolingüismo ambiente hasta una conciencia muy afirmada. A menudo la visión monolingüe, heredada por representaciones colectivas que circulan en la escuela y en la sociedad se alian con una visión degradante de otras lenguas (como es a menudo el caso del árabe en Francia).

Pero dentro de una misma familia la visión puede variar: tanto en el caso de niños de origen camboyano como español (de 3ª generación) parece ser que los hermanos más jóvenes son más conscientes de su plurilingüismo, como si los mayores ya hubiesen integrado la ideología monolingüe que los lleva a censurar las otras lenguas que conocen aparte de la de escolarización. Pero afortunadamente las representaciones cambian con este tipo de actividad y no sólo los chicos se conciencian de su bi/plurilingüismo sino que, además, lo consideran como una ventaja.

Ahora bien, las nuevas representaciones que hacen que los alumnos reconozcan la diversidad y, lo que el parece más importante, la acepten, no son ni fáciles ni evidentes. Sin embargo, con un trabajo de tipo autobiográfico en el aula, se empiezan a tejer vínculos/puentes entre la lengua de la escuela y las extraescolares. Pero como el monolingüismo es, implícitamente, la referencia normativa en las representaciones socialmente compartidas (en Francia), esta formalización, exhibición/exposición y valoración del plurilingüismo desplaza el centro de gravitación de la noción de éxito escolar. Así, un buen alumno que sin embargo sólo comprende y habla una lengua se puede sentir desestabilizado si no se siente valorado como en las otras materias. Pero, afortunadamente, después de uno rechazo inicial normalmente estos alumnos acaban aceptando el trabajo sobre la biografía lingüística. Como lo subrayan las autoras de esta investigación, citadas anteriormente, resulta necesario que todas las lenguas potencialmente presentes en el espacio escolar sean acogidas, aceptadas y reconocidas ya que sabemos el peso simbólico y la fuerza de la legitimidad que proviene de la escuela. Esta tiene que abrir a la pluralidad y diversidad del entorno frente a un monolingüismo que dificulta y un etnocentrismo que aísla.

De ésta acogida empática depende un reforzamiento positivo de la imagen de sí mismo y, de rebote, de la autoestima. Reconocer las lenguas y culturas en su diversidad supone ayudar a construir estas identidades plurales, complejas, de naturaleza aditiva (y no exclusiva) de las prácticas lingüísticas extraescolares. De esta manera estamos contribuyendo con valores sociales y humanitarios más anchos y vitales como la inclusión y cohesión social, la tolerancia hacia la diferencia.

CONCLUSION

Para concluir sólo es preciso insistir en el hecho de que nuestros resultados demuestran que es más fácil hacer visible el plurilingüismo latente entre los alumnos más jóvenes que entre los más mayores y los adultos (estudiantes, profesores en prácticas o titulares). Por ello la formación del profesorado representa una prioridad así como, en paralelo, la integración paulatina en la escuela de los enfoques plurales y del elemento biográfico (tipo IC y/o PEL). El material pedagógico existe ya sobre todo a nivel de la IC. Ha comenzado a demostrar su eficacia por ello bastaría con incentivar el profesorado a la experimentación, la autoformación, la organización y el seguimiento de grupos concertados de aplicación. Sin pretender a la exhaustividad al principio se tiene que optar por una educación plurilingüe que comience desde abajo y se integre en los sistemas y enfoques actuales con los que se pueden establecer relaciones de complementariedad y reciprocidad beneficiosa.

5. REFERENCIAS BIBLIO Y SITOGRAFICAS

5.1. Articulos y Libros

BANDURA, A., (2003): *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles: De Boeck.

BEACCO, J.C., (2005): Langues et répertoire des langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe. Division de Politiques Linguistiques, Strasbourg, disponible sur: www.coe.int/lang/fr), consulté le 1-12- 08.

CANDELIER, M., (2008), *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre*, in *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues - L'Alsace au coeur du plurilinguisme, volume 5, numéro 1*, 2008, pp. 65 -90.

CARRASCO, E., PICCARDO, E., (2009), "Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant.", in *Lidil* n° 39.

CARRASCO, E., DABENE, (2003), "L'enseignement des langues romanes en France" in *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. De boeck duculot. Bruxelles, p. 103-108.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001): *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Hatier-Didier.

Direction Générale des la Langue Française et des Langues de France: www.dglf.culture.gouv.fr
L'intercompréhension entre langues apparentées. Références 2007. Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: L'intercompréhension. Rencontres (table ronde du 19 janvier 2006 à Expolanques).

KERVAN, M., (2008): Le projet Langues et éducation au plurilinguisme. Didactique du plurilinguisme et

formation des enseignants de langues, Langues et cité, 10.

LAMBERT, P. (2005), Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel [Texte imprimé] : une approche sociolinguistique ethnographique / thèse présentée par Patricia Lambert ; sous la direction de Jacqueline Billiez. - [Grenoble] : [Université Stendhal Grenoble 3], - 2 vol.

SIMON, D.-L., MAIRE SANDOZ, M. O., Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social, in *ELA*, n° 151, juillet-setembre 2008.

5.2. Conferencia en línea (Portafolio e intercomprensión)

CARRASCO, E., (2008b), *Le portfolio une démarche à adapter à sa situation didactique in Apprendre à (mieux) apprendre : l'usage du portfolio européen des langues Journée d'étude (25 juin 2008) organisée par le projet inter universitaire Langues de Grenoble Universités et l'IUFM de Grenoble - Université Joseph Fourier.*

PODCAST : http://podcast.grenet.fr/?page_id=287

5.3. Portales y plataformas de formación

EuroCom : www.eurocomprehension.info

Eurom4 : <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/>

European Awareness and Intercomprehension : <http://www.usz.at/eui/>

*Euromania : pierre.escude@toulouse.iufm.fr (PRIMARIA)

*Galanet : <http://www.galanet.eu/>

PRACTICA DE LA INTERCOMPRESION (interaccione escritas en línea)

*Galapro: www.galapro.eu

FORMACION DEL PROFESORADO A LA INTERCOMPRESION

Galatea: <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

ICE : <http://logatome.org>

IGLO Project : <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html>

ILTE : http://www.lu.hiof.no/~bu/ilte/report/report_part2.html

*Itinéraires Romains : <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp> (PRIMARIA)

LaLiTa : <http://www.ciid.it/lalita/>

5.4. Proyectos de investigación-acción

«De la formation des enseignants au Portfolio à la caractérisation de sa portée psycho-sociolinguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues» (axe 4 "Sociolinguistique, plurilinguismes et didactique des langues" du Contrat quadriennal 2007-2010 du laboratoire Lidilem de l'Université Stendhal de Grenoble

CAPÍTULO III. ALUMNOS/AS INMIGRANTES CON N.E.E: RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Jerónima Ipland García
Universidad de Huelva

E-mail:ipland@uhu.es

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más plural y globalizada, donde la movilidad y las migraciones son hechos muy frecuentes en nuestro entorno social. El fenómeno de la inmigración conlleva nuevos planteamientos a todos los niveles en los que destacamos el educativo. Estas crecientes inmigraciones y la movilidad laboral se traducen en nuestro sistema educativo en una incorporación de minoras étnicas y culturales.

Todo ello nos lleva por lo tanto, a pertenecer a una sociedad plural y globalizada. Este aumento de alumnado inmigrante escolarizado ha evidenciado la necesidad de plantear cambios en el discurso pedagógico y sociológico y se traduce en una serie de retos que están relacionados con la dimensión cultural y educativa y se dirigen a contextos primarios como la familia y la escuela. En consecuencia, existe un alumnado que se encuentra en situación desfavorable ante este sistema educativo

Debido a ello, en los centros educativos se encuentra esta sociedad multicultural, es decir una diversidad cultural, fenómeno complejo, que requiere por un lado formación inicial del profesorado ante esta nueva escuela que nos encontramos, y por otro lado, será necesario, contemplar cada situación con una respuesta contextualizada y adaptada. Aparece un nuevo alumnado con unas características y unas necesidades específicas a las que tenemos que dar una respuesta con el fin de facilitar su integración a la nueva situación.

A través de este artículo intentamos hacer una descripción de la respuesta educativa y social que recibe la inmigración con n.e.e. dentro del contexto familia-escuela, así como los modelos de actuación centrándonos en los que actualmente se vienen desarrollando y basados en la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias con los apoyos necesarios según la normativa.

Pretendemos reflexionar sobre las actuaciones conjuntas y ver las acciones concretas con el fin de mejorar la atención no sólo desde el punto de vista educativo sino social del alumnado con necesidades educativas especiales y sus familias.

La provincia de Huelva vive esta situación en sus centros escolares y a través de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y desde el Área de Compensación Educativa se ha desarrollado un Programa de Intervención en el ámbito de la interculturalidad en la que participan además de la Delegación de Educación, los Ayuntamientos, a los que pertenecen los alumnos/as inmigrantes, la ONG Huelva-Acoge, a su vez los centros presentan programas de acogida adaptados a su contexto particular, pero en general con un denominador común: *el facilitar la integración en los centros*.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

“El proceso de aculturación, es decir, aquello por lo que las culturas entran en contacto, introduce cambios en ambas. La educación intercultural implica conflictos...”(Celorio, 1996)

Se ha generado con la escolarización de tantos inmigrante diversos problemas entre los que destacamos en particular: el desconocimiento de la lengua lo que conlleva graves problemas de comunicación y todo ello se refleja en una situación nueva para el profesorado que a veces no encuentra como dar una respuesta educativa adecuada.

Consideramos que dentro de este ámbito será necesario trabajar sobre la importancia y relevancia de la colaboración familia-escuela, y sus especiales repercusiones para las familias inmigrantes. Existen diversos estudios (Dabas, 1998; Kñallinsky, 1998; Gentos Palacio, 1994; Bronfenbrenner, 1987) lo que demuestra el efecto tan positivo que una adecuada colaboración familia-escuela tiene para todos los miembros de la comunidad educativa, en particular cuando entran en juego sistemas culturales, económicos y educativos diferentes.

Este panorama intercultural ya se viene reflejando desde hace tiempo, Jordan (1994) indicó que los centros han dejado de ser monoculturales y ello constituye un reto importante para la mayoría del profesorado.

Desde la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en su artículo Primero dice: *“Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refiere los apartados 1 y 2 de este Artículo”*.

La Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero sobre Derechos y Libertades de los extranjeros y su integración establece:

“Todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria...”

El derecho a la educación y a una escolaridad normalizada para todos en las etapas obligatorias de la enseñanza es una premisa esencial de progreso y desarrollo en general. La Constitución Española en su art. 27.4 indica que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

En cuanto a aquellos alumnos que presenten n.e.e la ley recoge una atención educativa que de respuesta a estas necesidades. Al respecto los siguientes artículos nos indican:

La ley educativa - Artículo 71.2. "Corresponde a las Administraciones educativas [comunidades autónomas] asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria[...]".- 74.1. "La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso[...]".- 74.4. "Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria".- 79.2. Programas específicos: "El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios[...]".

Los avances en la política de integración han posibilitado que cada día alumnos inmigrantes con algún tipo de discapacidad sean integrados en los centros ordinarios.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 78.2, establece que las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Ya la Orden de 6 de mayo de 2005, aprobó el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y determinó que el carácter obligatorio y las características del alumnado de esta etapa requieren una intensificación en la atención a la diversidad que dé respuesta, en general, a todos los estudiantes, y en particular, a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, mediante la adecuada intervención durante su permanencia en el sistema educativo.

Apostamos por lo tanto por un modelo social respaldado por el Estado Español y las distintas Comunidades Autónomas que están obligadas a priorizar la atención y dedicación a la educación compensatoria garantizando unas condiciones adecuadas para la escolarización gratuita.

Desde otra perspectiva es necesario que se aborden cuáles van a ser los objetivos básicos del enfoque intercultural que a veces comparte escenario con otras perspectivas que se deben y deberemos superar: la asimilacionista, la integrecionista y la pluralista (Sales, 2001:51-52 en (García, M^a P.; Moya, A.; Ipland, J. 2003)

Partiendo de lo expuesto se perseguirán los siguientes aspectos: Igualdad de oportunidades, valoración positiva de la diversidad cultural y adquisición de competencias interculturales.... etc. (ibidem pág. 107)

En Andalucía las actuaciones con alumnado inmigrante en el ámbito de la educación reglada, tienen como referencia el “Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes elaborado por la Consejería de Educación (2001).

ANDALUCÍA

En cuanto a Andalucía y según los datos aportados por la Junta (2007/08), indican que las situaciones de discapacidad en esta Comunidad son superiores a la media nacional.

Según la encuesta sobre DISCAPACIDADES, DEFICIENCIA Y ESTADO DE SALUD del INE se encuentra una tasa de 106 personas con discapacidad por mil habitantes. En Andalucía existen en función de esta encuesta 708.831 personas con discapacidad.

Además y según los datos de los Centros de Valoración y Orientación hay 3.427 niños y niñas con discapacidad ente 0-5 años, independientemente de los que están escolarizados en las etapas de Primaria , Secundario y postobligatoria.

La Comunidad Andaluza en su programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes tiene como finalidad facilitar el acceso, la permanencia y la integración social y educativa de los alumnos inmigrantes, así como potenciar en los centros docentes la educación intercultural mediante el respeto de las diferencias existentes entre las diversas culturas que conviven en la escuela, para lo que se plantearon los siguientes objetivos: (Plan de acogida de alumnos. Comisión Local Lepe 2003-2004) (Programa de de intervención en el ámbito de la Interculturalidad de la Delegación Provincial de Educación de Huelva), así como el Centro de Secundaria de San Bartolomé “Puerta del Ándevalo” entre otros.

A través del estudio de estos programas consideramos resaltar los objetivos que se proponen:

OBJETIVOS GENERALES:

- Favorecer la integración social, educativa y cultural de los alumnos inmigrantes
- Facilitar el enriquecimiento personal de alumnado de la zona partiendo de su interrelación social y el conocimiento sociocultural entre ambos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Facilitar la acogida a la integración social y educativa del alumnado inmigrante.
- Fomentar la tolerancia a la diversidad

- Impulsar el aprendizaje del español como segunda lengua
- Promover el acceso, permanencia y promoción educativa, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de desigualdades de partida y orientando su promoción en el sistema educativo.
- Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los alumnos
- Dar respuesta, desde el marco escolar, a las actitudes xenófobas y segregadoras.

Destacamos del Plan de la Consejería de Educación de Huelva, en el Área de compensación educativa del ETPOEP unos aspectos que consideramos muy importantes:

- Formar al profesorado dotándoles de estrategias y recursos para afrontar la situación de integración educativa de inmigrantes.
- Facilitar material didáctico de apoyo
- Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales
- Favorecer la colaboración y coordinación con otras instituciones y administraciones.

Enfocando estos objetivos desde la perspectiva de los alumnos que presenten n.e.e destacamos entre ellas los siguientes principios:

- Atención a la diversidad y flexibilidad de la respuesta educativa.
- Todas las actuaciones serán coordinadas por el E.O.E.
- Participación del Equipo Interno de los Centros en estos casos.

Para ello, cuando las familias lleguen a los Servicios Sociales se actuarán en función de los siguientes pasos: Información general sobre todos los servicios que la zona les ofrece:

- Transportes
- Comedor
- Aula de Acogida.
- Recopilación de los datos del alumno/a
- Propuesta de escolarización
- Información al centro

El Centro escolar contemplará en sus documentos pedagógicos la atención a diversidad y dentro de ésta la atención a la interculturalidad.

Entre los protocolos existentes destacamos:

1. **Entrevista con la familia.** En los centros de Primaria se aconseja esté presente el monitor, un miembro del equipo directivo, el maestro de interculturalidad y el mediador

En los Centros de Secundaria, el secretario, el orientador, el maestro de interculturalidad y el mediador.

La finalidad de esta toma de contacto es tener el máximo de información para la familia sobre el Centro, instalaciones, a su vez que se recogerán datos de interés de la familia para el centro.

2.El primer día en el centro educativo: Se realizará una evaluación de competencia lingüística y se diseñará un protocolo de acogida

3.Se planificará actividades de acogida

4.Se asignarán tutorías: Un criterio será no concentrar muchos alumnos en la misma clase con características similares

5.Incorporación del alumno al grupo-clase. Las actividades estarán enfocadas a la acogida_ Presentación del alumno por el tutor u orientador, información al resto de la clase, sobre su origen, lengua, se diseñarán actividades en las que se pueda integrar, se le asignara tutor/a, etc

6.Coordinación del Equipo Docente y resto de profesionales:

Se realizarán una reunión con el tutor y jefe de estudios y todos los decentes que intervendrán con este alumno/a con el fin de:

- Evaluar a competencia curricular en todas las áreas.
- Detectar las n.e.e
- Tomar decisiones
- Evaluar las habilidades sociales
- Propuesta de estrategias
- Generar grupos flexibles
- Evaluación y seguimiento del proceso
- Actividades de sensibilización

LA POBLACIÓN ESCOLAR INMIGRANTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:

UN NUEVO MUNDO PARA EDUCAR

Si existe un rasgo representativo de la sociedad actual es la **diversidad, la pluralidad y la heterogeneidad** y dentro de ésta encontramos **personas con discapacidad**. Los centros educativos han evolucionado adaptándose a esta realidad social en la que se encuentran inmersos y por ello se aprecia la evolución educativa hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, en esta nueva situación tendremos en cuenta las competencias interculturales del profesorado, las actuaciones con las familias en contextos educativos, entre otras, es decir una Educación Intercultural, a través de ella, se dará una respuesta a la diversidad cultural.

Como hemos indicado todas estas medidas van a favorecer la diversidad cultural, requiriendo un modelo integrado de actuación. Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa del alumnado de familias inmigrantes, teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios

subyace una fuerte carencia socioeconómica, por ello ha de llevarse a cabo con esfuerzo de compensación y de atención específica a través de los siguientes principios:

Principios básicos:

-Adaptar la educación a un contexto multicultural y atender a unas necesidades educativas específicas de este alumnado. **Principio de Inclusión**

-Uno de los principios fundamentales es la **igualdad**, por lo que el objetivo debe ser que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los miembros de los grupos minoritarios.

Para situar en plano de igualdad a todas las personas, es conveniente:

- Potenciar la eliminación de las barreras.
- Implicar a personas significativas de otras culturas en los órganos de participación del centro.
- Dialogar con las familias de culturas minoritarias.
- Rechazar las actitudes discriminatorias.

Destacamos también el concepto de **interculturalidad**. Considerándolo como reconocimiento y adaptación de las diferentes culturas.

La educación Intercultural por lo tanto conlleva:

- Engloba a toda la población escolar
- Asumida por todo el profesorado del Centro y por la Comunidad Educativa
- Deberá reflejarse en el Proyecto de Centro, en las áreas curriculares, en las materias transversales, en el Reglamento de Organización y Funcionamiento, etc.
- Debe trabajarse a lo largo de todo el curso.

Con el fin de conseguirlo, a nivel de centro escolar deberíamos:

- Incluir en el currículum contenidos referidos a otras culturas, resaltando en lo que nos une, no en lo que nos separa.
- Utilizar elementos culturales distintos en las actividades didácticas o realizarlas en grupos culturalmente heterogéneos.
- Reflejar en la vida del centro la presencia de distintas culturas y lenguas.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado de origen inmigrante pueden clasificarse en tres ámbitos:

Necesidades lingüísticas, derivadas del desconocimiento de la lengua. Debemos estar muy atentos al aprendizaje de la lengua ya que ello puede implicar, retrasos escolares difíciles de superar y que en ciertos momentos se pueden confundir con otras discapacidades, no siendo el alumno/a discapacitado.

Necesidades curriculares, relacionadas con la diferencia entre la cultura mayoritaria del nuevo entorno y la cultura en que ha vivido y vive en el seno familiar; además, algunos presentan discapacidades, sobre todo en los aspectos instrumentales, derivadas de la nula o insuficiente escolarización anterior.

Las necesidades educativas relacionadas con el currículo son básicamente de dos tipos:

- Aprendizajes de contenidos concretos
- Aprendizajes instrumentales básicos

La vía para atender estas necesidades son las adaptaciones curriculares significativas o poco significativas

- Reducción de los contenidos obligatorios, para centrarse en los básicos del ciclo.
- Refuerzos didácticos

Necesidades tutoriales, debido a la dificultad del proceso de inclusión en el ámbito escolar y social, en parte debidas a las condiciones socio-familiares desfavorecidas.

Corresponde al centro escolar:

- Acogerlo e incluirlo a través de las actividades del aula y en actividades extraescolares.
- Hacer un seguimiento de los problemas que puedan surgir en sus relaciones
- Mantener una relación fluida con sus familias.

Con el fin de conseguir paliar estas necesidades generales de los centros educativos se plantean::

- Conseguir la integración/inclusión de todo el alumnado inmigrante, tanto desde el punto de vista social como cultural, en referencia a aquellos alumnos/as con n.e.e valorar sus necesidades psicopedagógicas con el fin de que reciban una respuesta educativa adecuada.

Para ello será necesario:

- Dominio oral y escrito de la lengua oficiales
- Tomar como referente el currículum ordinario.
- Conseguir una progresiva autonomía personal dentro del ámbito escolar y social.

Tomándose las siguientes medidas:

- Realizar una valoración psicopedagógica por parte del Equipo de

Orientación correspondiente, seguida de una adaptación curricular adecuada a sus necesidades.

- Facilitar la integración de las diferencias culturales potenciando el respeto y el mutuo conocimiento de las mismas.
- Participar en actividades de la comunidad educativa como el resto del alumnado

INMIGRACIÓN CON N.E.E: RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

ALGUNOS INTERROGANTES

Consideramos que no puede existir una adecuada relación familia-escuela partiendo de una única perspectiva. En esta relación se acuñan diversos aspectos que debemos tener en cuenta:

Podemos hacernos una pregunta: **¿QUIÉN ATIENDE AL ALUMNADO INMIGRANTE?**

Según nos señala la ley esta atención de responsabilidad de todo el equipo docente y en particular con aquellos profesores implicados en su nivel más los especialistas que conlleve su formación.

¿CÓMO SE ATIENDE?

Entre las modalidades organizativas destacamos el apoyo individual, el grupal y agrupamientos flexibles, apoyo fuera del aula, aulas de acogida lingüística.

¿QUÉ NOS FALTA?

UNA FORMACIÓN INICIAL ADECUADA Y UNA BUENA ORGANIZACIÓN PARA ATENDER A LA INMIGRACIÓN

Si bien hemos anexamos de forma resumida todo el Programa de Intervención en el Ámbito de la Interculturalidad en la provincia de Huelva, consideramos que ante esta nueva situación en los Centros escolares se presenta una pregunta

¿LOS COLEGIOS Y LOS DOCENTES ESTÁN PREPARADOS ADECUADAMENTE PARA ATENDER A LA INMIGRACIÓN?

En primer lugar los inmigrantes proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan a veces bastante de la lengua española, y además estos alumnos tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico.

La realidad social, familiar y cultural del alumnado que procede de una cultural socialmente marginada y/o minoritaria, es distinta a la del resto de alumnos. Los valores culturales de su medio social y familiar suelen ser diferentes. Esto provoca situaciones de riesgo que implican desarraigo y entornos límites y/o de extrema dificultad (desigualdad, marginación, rechazo, desestructuración familiar, etc.). Estas situaciones de riesgo y de exclusión implican necesidades educativas que muchas veces especiales y permanecen durante mucho tiempo Arnaiz (1999), lo cual nos indica que la educación no puede ser ajena a estos fenómenos y los centros educativos no pueden obviarlos.

Consideramos que inmigración, necesidades educativas especiales e inclusión es controvertido. Se debe facilitar caminos de máximo desarrollo personal y social. Desarrollar estas ideas da contenido a otro concepto de integración. En los centros educativos se escolarizan alumnos/as con diferentes tipos de discapacidades: físicas, psíquicas, sensoriales, económicas o sociales. Este alumnado es considerado como *alumnos con necesidades educativas especiales*, pero se trata de grupos muy distintos en su punto de partida y con distintas metas de llegada con quienes hay que emplear métodos y estrategias distintas.

La primera dificultad que tiene en la práctica el sistema educativo es la detección de estas necesidades y en segundo lugar el dónde, cómo y cuándo se tratan. Debe realizarse una completa evaluación psicopedagógica, desde el inicio de la detección de la necesidad educativa especial, tanto para las necesidades físicas, psíquicas o sensoriales como para las sociales, El alumnado con n.e.e deberá permanecer en las aulas ordinarias siempre sea un avance en la promoción personal y social.

Debiera existir unas condiciones en todos los centros adecuadas y que los apoyos se lleven a cabo por profesorado especializado. Otro requisito es ir reduciendo la ratio profesor/ aula que en el caso de este alumnado debe de reducirse para tener la eficacia necesaria. La LOGSE acuñó el concepto de adaptación curricular, en este sentido estas adaptaciones deben tener pocas barreras legislativas y deben ser establecidas por profesionales que coordinarán la intervención de otros profesionales: trabajadores sociales, educadores de calle. Desde una perspectiva organizativa se debe establecer un itinerario interdisciplinar entre todos y el centro educativo, para no perder muchos recursos y esfuerzos al alumnado inmigrante no siempre se debe identificar con el alumnado con necesidades educativas especiales...

Creemos que los centros educativos deben reflejar en sus aulas un modelo intercultural, Bartolomé (1997) señala que la formación del profesorado ha presentado deficiencias, que éste participa en cursos aislados y no participa en equipos docentes. Soriano (1997) propone una orientación tipo crítico, donde se destaca el compromiso de la enseñanza con la sociedad. El profesor deberá implicarse en su formación. En general el profesorado piensa en su formación cuando en sus clases hay inmigrantes. (*nos acordamos de Santa Bárbara cuando truena*).

Por otro lado este profesorado requiere ayuda de un mediador intercultural, en los estudios revisados se trata, de una atención especializada que el centro educativo proporciona al alumnado en materias que vean necesarias. La mediación es un servir de intermediario en situaciones en las que no existe conflicto, sino más bien dificultad de comunicación. Es también una intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o Esta mediación pretende contribuir a una mejor comunicación, una mejor relación y una integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas.

Otra figura importante en la atención a la inmigración son los ATALS, con respecto a la participación de estos en los centros, los datos recogidos nos indican que Almería cuenta con 80 Atals, se encuentra la provincia andaluza de Málaga con 70 aulas de estas características. Respectivamente le siguen Huelva con 25, Granada con 22, Sevilla con 21, Cádiz con 15, Jaén con 12 y Córdoba con 8 aulas temporales de Adaptación Lingüística.

Dentro de las investigaciones realizadas en Andalucía (Huelva) sobre las relaciones entre los padres de alumnos inmigrantes y la escuela destacamos a González Falcón, I. (2005). Específicamente lo que se analizó es la interacción que se da entre la población autóctona e inmigrante de una escuela (tanto docentes como padres y madres, españoles e inmigrantes extranjeros) y la participación de estos últimos en la vida del centro. Según la investigadora, se optó por el término *integración* porque, aunque algunos autores como Andreus (2003) observen en él algunos resortes asimilacionistas, éste se emplea desde la perspectiva interaccionista que propugnan Checa (2003) o Malgesini y Giménez (2000). Se intenta ofrecer los recursos que están presentes en el entorno y que implican interacción e intercambio.

La finalidad del proyecto, «investigar las condiciones que favorecen y obstaculizan la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en un centro educativo concreto y concretar alternativas de mejora», se decantó por un análisis puramente cualitativo y se realizó un estudio de caso de tipo único. González Falcón.(2005) "Este desconocimiento, que evidencia una falta de contacto y relación, obstaculiza la participación de los padres y madres inmigrantes en el centro, no demandándose su colaboración por miedo a la comunicación lingüística y cultural." (ibidem. Pág 9).

Con el fin de mejorar estas situaciones se aconsejó utilizar un lenguaje más coloquial, traduciendo las informaciones clave a distintos idiomas, colocando nuevos puntos de información y fomentando el contacto e interacción verbal entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Una de las acciones prioritarias es la sensibilización y formación del profesorado y el resto de los miembros de la comunidad educativa en diversidad cultural. Desde nuestro punto de vista, la acción educativa debe comenzar erradicando los prejuicios contra las familias inmigrantes, sensibilizando especialmente a los padres y madres de los alumnos/as y a los docentes. "La investigación cursada ha permitido observar

cómo los prejuicios y actitudes negativas se transfieren de unos contextos a otros y llegan hasta el alumnado” La sensibilización y formación en diversidad cultural debe derivar en la construcción de un curriculum intercultural que tenga como ejes tres pilares fundamentales: el reconocimiento, la valoración y la inclusión de las pautas culturales de la población inmigrante en los documentos y vida diaria del centro. (ibidem Pág. 10)

Todo ello implica la realización de un debate previo a favor de la diversidad cultural, dotando a las familias inmigrantes de las herramientas suficientes para que puedan ser oídas y para que se propongan diversos modos para responder a sus demandas.

Otra investigación realizada en el 2003 (Soriano Ayala. E.) señala que las relaciones entre el centro y los padres inmigrantes nos indica que los padres de alumnos inmigrantes visitan poco el centro (particular en Secundaria) y que cuando hacen esta relación la realizan a través de sus propios hijos o bien directamente con los padres. Presentan la mayor dificultad porque desconocen el idioma. (tanto unos como los otros) En cuanto al interés por sus hijos se considera que existe interés, aunque una minoría se muestra desinteresada, aunque el horario de trabajo impide la asistencia de los mismos al centro frecuentemente.

Desde la labor realizada por *Huelva-Acoge* y con el fin de establecer mayores relaciones con los padres inmigrantes y potenciar la participación de éstos diseñaron un Proyecto “Conociendo nuestro barrio” cuyos objetivos son:

Provocar cambios de valores y actitudes individuales y colectivas, que potencien el conocimiento mutuo. Potenciar la participación, dotar de habilidades que favorezcan las relaciones interculturales.el acercamiento destacamos las tituladas: “Sentados a la mesa” es un taller de gastronomía, “Contemos”, “los meses de mi barrio” queremos conocer” etc. Todo el proyecto pretende promover espacios de encuentro, abriendo relaciones.

Comprobamos que existen buenas intenciones, se aportan recursos pero estamos de acuerdo que la actual y anterior modelo de escuela no ha sido pensada para acoger la diversidad de las personas y que nos está costando adaptarnos a ella. (García, Rodríguez, M^a. P.; Moya, A.; Ipland, J. (2003). Estamos de acuerdo con Jiménez y Vilá (1999) cuando afirman que la finalidad de la institución parece que continúa siendo la transmisión de conocimientos, un instrumento de socialización del saber. Consideramos que es desde un enfoque global institucional desde donde se debe responder a la diversidad entre la cual se encuentra la inmigración con n.e.e.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ANDREUS, C. (2003). *El trabajo social y la inmigración. Modelos interpretativos y prácticos. El caso de la Fundación SERGI*. En F. CHECA, A. ARJONA y J.C. CHECA, La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (347-364). Barcelona: Icaria.

ARNAIZ, P. ; de HARO, R. (2003). "Alumnos magrebies en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana". En *Educación Desarrollo y Diversidad*. Dic. 2003 -6 (3) Pág. 63

BARTOLOMÉ, M. (Coord.) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

CELORIO, G. (1996): "Desde una transversalidad de trámite a una transversalita renovadora" en *Aula de Innovación Educativa*, nº 51 junio 1996, (pp. 31-36

CHECA, F. (2003). *Factores endógenos y exógenos para la integración social de los inmigrados en Almería*. En F. CHECA, A. ARJONA y J.C. CHECA, La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (81-102). Barcelona. Icaria.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA, Decreto 167/2003, de 17 de junio

DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina: Paidós.

GENTO PALACIOS, M. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria: Propuesta de mejoras a través de un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Dpto. De Educación

JIMÉNEZ, P y VILÁ, M. (1999) *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga. Aljibe.

JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.

KÑALLINSKY, E. (1998). *La participación de los padres en la escuela: el efecto de la formación inicial y permanente del profesorado*. Universidad de Las Palmas: Departamento de Educación. Tesis Doctoral.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en su artículo Primero
Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero sobre Derechos y Libertades de los extranjeros y su integración.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 78.2,

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN DE INMIGRANTES. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía 2001

GARCÍA, M^a P.; MOYA, A.; IPLAND, J. (2003) « Un modelo educativo para la atención a la interculturalidad: el caso de Huelva" en ". En *Educación Desarrollo y Diversidad*. Dic. 2003 -6 (3) Pág. 105

SALES, A. (2001). Educación Intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias. *En Revista de Educación Especial*, 30 49-66

SORIANO, E. (1997) "Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense". *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 43-67.

MODELO DE INTERVENCIÓN EN LA PROVINCIA DE HUELVA

Para prevenir y compensar las desigualdades, la Consejería de Educación, desde el inicio del Programa de Educación Compensatoria, sigue regulando un conjunto de medidas y actuaciones. Con la publicación del Decreto 167/2003, de 17 de junio, se establece la ordenación de la atención educativa a éstos alumnos, con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

Estos alumnos inmigrantes llegan a los centros docentes sin conocer nuestra lengua, generando una situación nueva para la que el profesorado, a veces, no encuentra la respuesta adecuada. Dentro del Programa de Intervención se han incluido dos tipos de instituciones que multiplican los efectos del trabajo realizado desde el Servicio de Ordenación Educativa y desde los centros docentes:

- **La Organización no Gubernamental Huelva-Acoge** , dedicada al colectivo de inmigrantes realizando tareas de mediación entre las familias y los centros docentes.
- **Los Ayuntamientos**, como administración más cercana a las familias autóctonas y a las familias inmigradas, pueden realizar una labor de integración de inmigrantes y de sensibilización.

El tipo de escolarización: Se aboga por escolarizar al alumno inmigrante en el mismo centro que corresponda por razón de domicilio. Existe 18 maestros/as itinerantes perteneciente ala Delegación de Educación de Huelva que atiende al alumnado inmigrante.

Entre las líneas de actuación destacamos:

Corresponde a la Delegación Provincial de Educación:

- La puesta en marcha del proyecto, la coordinación y seguimiento del mismo.
- La firma de convenios de colaboración con los Ayuntamientos de los municipios en los que hay un número amplio de inmigrante y con la ONG Huelva- Acoge.
- La constitución de comisiones locales de Educación Intercultural.
- La coordinación de las reuniones de las comisiones locales de Educación Intercultural, en la que están representadas: los centros escolares, los EOE, los Ayuntamientos y la ONG Huelva- Acoge.
- La planificación de la intervención de los profesionales de los Equipos de Orientación
- La dotación de profesores/as de apoyo exclusivo a aquellos centros que escolarizan a alumnado inmigrante con un bajo nivel de competencia lingüística.
- La puesta en marcha de acciones formativas relativas a Educación Intercultural dirigidas al profesorado.
- La publicación y difusión de materiales didácticos entre el profesorado de la provincia.
- La creación de un censo para centros docentes que acogen alumnado de otras nacionalidades.
- La difusión de la experiencia entre el profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencia de la Educación de Huelva y de otras provincias interesadas en nuestro proyecto.

Con referencia a los Centros Educativos:

El principio que regula la intervención es la normalización, pero muchos presentan déficit sociocultural, que exige se recojan una serie de medidas y estrategias específicas y compensadoras, entre las que destacamos:

- Reflexión del claustro con el fin de adoptar medidas al respecto.
- Revisión del Proyecto Educativo, de los documentos pedagógicos y de organización del Centro.
- Inclusión de la Educación Intercultural en el currículo escolar, tanto en las áreas educativas como en las materias transversales.
- Elaboración de un plan de Acogida. La llegada de alumnos inmigrantes procedentes de otras culturas y con desconocimiento del español justifica la necesidad de que los centros tengan estructuradas una serie de estrategias y actuaciones a seguir desde la aparición del alumno en el centro.
- Potenciar la figura del tutor de acogida, teniendo siempre presente que la responsabilidad del alumno es del profesor tutor.

Plan de Acogida

- Adscripción al nivel: Como norma general el alumno quedará adscrito al nivel que le corresponda por edad, no siendo conveniente ubicar al alumno en niveles que supongan desfase de edad de más de dos años.
- Adscripción al aula: Posibles aspectos a tener presente son la presencia de alumnos de la misma nacionalidad, del mismo idioma...

Determinación del nivel de competencia curricular. Como criterio general corresponde al tutor/especialista determinar el N.C.C. y el estilo de aprendizaje. En los casos de alumnos con desconocimiento del español, en esta valoración pueden también colaborar con el tutor/a el orientador/a de referencia/maestro-a de Compensatoria del EOE, el/la orientador/a del departamento de orientación y el profesorado de Educación Intercultural.

- Concreción de las medidas de atención a la diversidad, en el caso de que sea necesario y su planificación.
- Planificación de actividades tendentes a favorecer la integración de este colectivo de alumnado
- Adquirir y elaborar material específico de interculturalidad.
- Prestar asesoramiento a los profesores que trabajan con alumnos/as inmigrantes.
- Trabajar en coordinación con ETCP, Departamento de orientación, profesores que inciden en el alumnado y otros agentes externos.
- Colaborar en la elaboración de actividades de integración y sensibilización a nivel de Centro y Servicios Sociales.
- Asistir a las reuniones de las Comisiones locales cuando se les convoque.

Equipo de Orientación Educativa / Departamento de Orientación

- Colaborar con el/la tutor/a- profesorado de Educación Intercultural en la evaluación inicial de aquellos alumnos y alumnas que lo requieran.
 - Orientar a los/las tutores/as, E.T.C.P. y Departamentos en la intervención con el alumnado.
 - Participar en el seguimiento de la intervención realizada con el alumnado.
 - Elaborar y/o recopilar materiales relacionados con la Educación Intercultural.
 - Facilitar al profesorado materiales para su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo e integración personal.
 - Diagnosticar, en su caso, al alumnado de n.e.e.*
 - Asistir a las sesiones periódicas de las Comisiones Locales de Educación Intercultural.
 - Asistir a las reuniones de las comisiones locales de Educación Intercultural.

Centro de profesorado:

- Determinación de la formación del profesorado en la atención educativa del alumnado inmigrante como prioridad formativa en el Plan Bianual de Formación Permanente del Profesorado.
- Organización de Jornada de formación, cursos, etc en materia de interculturalidad.

Ayuntamientos

Desarrolla actividades de sensibilización e integración a nivel local en colaboración con los centros escolares. Estas acciones son llevadas a cabo por técnicos y maestros de educación, mediadores interculturales, trabajadores sociales y educadores de calle. Compete al Ayuntamiento:

- El diagnóstico de la situación familiar
- La comunicación a la Comisión Coordinadora de la Llegada de nuevas familias susceptibles de ser atendidas desde este programa.
- La puesta en marcha del aula de aceleración lingüística.
- La contratación de un/a monitor/a con la titulación de maestro/a y de un/a mediador/a intercultural.
- Organización de campañas de sensibilización entre la población inmigrantes para la escolarización de las niñas y niños.
- Programación de actividades específicas facilitadoras de la sensibilización a nivel local.

Huelva Acoge

- Planificación las siguientes acciones:
- Clases de Lengua y cultura maternas.
- Mediación
- Asesoramiento y colaboración en la resolución de conflictos mediante el análisis de las áreas de conflictos y valores.
- Asesoramiento sobre el proceso de transformación de las normas de convivencia en los centros.
- Apoyo al desarrollo de actividades de sensibilización

COORDINACIÓN

La intervención en el ámbito de la interculturalidad, requiere una coordinación que posibiliten y estructuren el desarrollo de la misma.

Niveles de coordinación:

Comisión Provincial. La coordinación provincial estará formada por tres representantes de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, un representante de cada Ayuntamiento, un representante una O.N.G. vinculada a la inmigración.

Comisión Local. Estará compuesta por:

- El/la coordinador/a del profesorado de Educación Intercultural.
- Un representante del E.O.E. adscrito al área de Compensación Educativa.
- Los/las directores/as de los centros de la localidad.
- Los orientadores de los Departamentos de Orientación de los I.E.S.
- Los/as s maestros /as de Educación intercultural.
- El/la maestro/a del aula de aceleración lingüística contratado por el ayuntamiento.
- Un representante de Educación de Adultos.
- Dos representantes del Ayuntamiento: Concejal/a de Educación y mediador intercultural.
- Un representante de las O.N.Gs. implicadas.

Comisión de Centro

El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica es el órgano más adecuado, dentro de la estructura del Centro, para asumir las labores de coordinación, al ser miembros del mismo, el/la orientador/a del E.O.E., y el/la maestro/a de apoyo al plan de atención al alumnado inmigrante., siempre que se traten temas relacionados con su ámbito de actuación. (Programa de intervención en el ámbito de la Interculturalidad. Págs. 7-15)

RECURSOS

Los recursos se han distribuido de la siguiente manera:

- Delegación Provincial de Educación: coordinación del programa, dotación profesorado de apoyo en aquellos centros que acogen a mayor número de alumnado inmigrante, puesta en marcha de las acciones formativas del profesorado y la difusión de materiales didácticos entre el profesorado de la zona.
- Ayuntamientos: la contratación de un monitor cualificado que haga el seguimiento de los alumnos atendidos en el programa, dotación de materiales para los talleres desarrollados dentro

del presente Programa y los gastos derivados de los desplazamientos del personal de Huelva-Acoge.

- Huelva-Acoge los gastos de gestión derivados de su participación en el presente Programa.

EVALUACIÓN

Es presentada como un proceso continuo debido a la necesidad de valorar la efectividad de la acción o gestión pedagógica, y con la finalidad de lograr un conocimiento más preciso de la realidad.

ASPECTOS A EVALUAR

- La Educación Intercultural en el currículum.
- La Escolarización.
- El Apoyo al aprendizaje de la lengua española.
- El Trabajo desempeñado por los agentes externos implicados en el desarrollo del Programa (maestros/as de Educación Intercultural, orientador/a del EOE/DO, maestros/as de Compensatoria de los EOE, asesores/as del CEP, mediadores/as interculturales de los Ayuntamientos y de Huelva Acoge.
- Las Comisiones Locales de Educación Intercultural
- La Integración educativa, social y cultural del alumnado inmigrante.
- La participación de la Comunidad Educativa

INDICADORES DE EVALUACIÓN

La Educación Intercultural en el currículum

- Inclusión de la interculturalidad en las Finalidades Educativas, en el Proyecto Curricular (apartado "Plan de Atención a la diversidad").
- Existencia de un plan de atención referido a las materias instrumentales básicas, para el alumnado que presente dificultades para su incorporación al currículo ordinario.
- Recogida de la Educación en valores en el Proyecto de Centro y en el resto de documentos pedagógicos.
- Contemplación de objetivos, contenidos, metodología,... relativos al conocimiento de las culturas de los países de procedencia del alumnado en las correspondientes programaciones de clase.
- Existencia de un Plan de Acogida que favorezca la integración del alumnado inmigrante.
- Inclusión de contenidos, dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial, que traten sobre la igualdad de raza y sexo, solidaridad, tolerancia y cooperación para superar prejuicios y estereotipos.

La Escolarización

- Realización de campañas de divulgación a las familias y a colectivos de inmigrantes sobre matriculación y sobre convocatorias de ayudas y becas de comedor, transporte y residencias escolares,...
- Diferencial de escolarización de alumnado inmigrante respecto al curso anterior.
- Número de alumnos/as inmigrantes que hacen uso del servicio de comedor escolar.
- Número de alumnos/as inmigrantes que utilizan servicio de transporte escolar.

El Apoyo al aprendizaje de la lengua española

- Incremento del cupo de maestros/as de Educación Intercultural adscritos al Programa.
- Número de alumnos/as por centros atendidos por el profesorado de Educación Intercultural.
- Relación de materiales específicos para el aprendizaje de la lengua española elaborados por profesorado de Educación Intercultural, y por los/las orientadores/as- maestros/as de Compensatoria de los EOE

Trabajo desempeñado por los agentes externos en el desarrollo del Programa (maestros/as de Educación Intercultural, orientador/a del EOE/DO, maestros de Compensatoria de los EOE, asesores/as del CEP, mediadores/as interculturales de los Ayuntamientos y de Huelva Acoge (datos facilitados por los profesionales de cada de las instituciones)

Maestros/as de Educación Intercultural

- Número de centros atendidos por estos maestros.
- Número de alumnos/as atendidos por el profesorado de Educación Intercultural
- Alumnos/as extranjeros que han adquirido un nivel de competencia lingüístico aceptable en comparación con el número de alumnado atendido en cada centro.
- Colaboración en la realización de actividades de sensibilización organizadas por el Centro o por el Ayuntamiento
- Relación de materiales específicos de interculturalidad utilizados en clase.
- Número de reuniones de coordinación entre los/las maestros/as de Educación Intercultural y los/las orientadores/as de los EOE/DO- maestros/as de Compensatoria para la incorporación del alumnado inmigrante al aula de Interculturalidad y para el seguimiento del mismo.

Los orientadores/as del EOE/DO - maestros de Compensatoria de los EOE

- Número de alumnos/as inmigrantes evaluados con un bajo nivel de competencia lingüística.
- Relación de materiales curriculares elaborados o recopilados que fomenten la interculturalidad
- Número de reuniones de coordinación entre los/las orientadores/as de los E.O.Es/D.O.- maestros/as de Compensatoria y los/las maestros/as de Educación Intercultural para la incorporación del alumnado inmigrante al aula de Interculturalidad y para el seguimiento del mismo

Los/las asesores/as del CEP

- Relación de cursos, jornadas o encuentros realizados cuya temática sea la Educación Intercultural
- Número de grupos de trabajo existentes
- Número de profesores/as que han participado en acciones formativas relativas a la interculturalidad.
- Producción de materiales elaborados en los Grupos de Trabajo.

Mediadores/as interculturales de los Ayuntamientos y de Huelva Acoge.

- Número de mediadores/as interculturales por localidad y disponibilidad horaria en el Programa.
- Número de centros atendidos por el mediador intercultural en cada localidad.
- Resultado de las actuaciones emprendidas por los mediadores/as interculturales de los Ayuntamientos y de Huelva Acoge

Las Comisiones Locales de Educación Intercultural

- Relación de comisiones locales de Educación Intercultural existentes en el curso.
- Nivel de participación de los miembros de cada comisión en las reuniones de la comisión.
- Recursos humanos y económicos puestos a disposición del Programa por cada institución implicada.
 - Acuerdos adoptados en las reuniones de cada comisión local.
 - Acciones organizadas y desarrolladas por cada una de las Comisiones locales.
 - Actos organizados conjuntamente por el Ayuntamiento y los centros escolares en relación a la celebración de días conmemorativos.

Integración educativa, social y cultural del alumnado inmigrante.

- Grado de integración del alumnado inmigrante, por nacionalidades, en el centro escolar.
- Porcentaje de alumnos/as inmigrantes participantes en las actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro.
- Porcentaje de alumnos/as inmigrantes en los actos organizados a nivel local en días conmemorativos.

Participación de la Comunidad Educativa

- Participación de las familias del alumnado inmigrante en las actividades organizadas por el centro.
- Grado de asistencia de las familias del alumnado inmigrante a las reuniones convocadas con

ellos.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La Educación Intercultural en el currículum

- Cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a una muestra representativa de dos centros por cada una de las zonas educativas de la provincia de Huelva.

La escolarización

- Informe que recoja los datos aportados por el Ayuntamiento y los centros escolares de las localidades en las cuales existen Comisiones locales de Educación Intercultural.

El Apoyo al aprendizaje de la lengua española

- Informe que recoja los datos aportados por la Coordinación de Compensación Educativa y por el profesorado de Educación Intercultural.

Trabajo desempeñado por los agentes externos en el desarrollo del Programa

- Entrevista a todos los maestros/as de Educación Intercultural.
- Entrevista con las coordinadora del CEP Bollullos-Valverde y con la asesora del CEP Huelva-Isla Cristina, miembros de las Comisiones locales de Educación Intercultural de la costa y de Valverde.
- Entrevista con los/las mediadores/as de los Ayuntamientos participantes en el Programa a nivel provincial.

Las Comisiones Locales de Educación Intercultural

- Datos aportados por la Coordinación de Compensación Educativa.
- Informe de cada una de las Comisiones locales de Educación Intercultural.

Integración educativa, social y cultural del alumnado inmigrante

- Cuestionario a una muestra representativa de dos centros por cada una de las zonas educativas de la provincia de Huelva

Participación de la Comunidad Educativa

- Cuestionario a una muestra representativa de dos centros por cada una de las zonas educativas de la provincia de Huelva (los mismos centros del apartado a)

Grado de satisfacción del profesorado, alumnado y familias inmigrantes

- Cuestionario a una muestra representativa en dos centros de cada una de las zonas educativas de la provincia.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Evaluación Interna

La evaluación del Programa será continua

A principio de curso, cada uno de los sectores implicados realizará una evaluación inicial, con objeto de recoger información sobre las necesidades planteadas en el ámbito de la interculturalidad, los recursos disponibles, el número de alumnos/as inmigrantes en situación desfavorecida, etc.

Al finalizar el curso, cada una de las instituciones elaborarán una memoria

Evaluación externa

La Comisión Provincial de Educación Intercultural elaborará una memoria, tomando como referencia los indicadores y procedimientos establecidos.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES III SEMINARIO EDI SOBRE LA INFLUENCIA DE LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL PROGRESO ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Carme Oliver Vera
Karina Rivas Guzmán
Laura Rojano Navarro

Universidad de Barcelona
E-mail: carme.oliver@ub.edu

Tal como hemos descrito en la introducción de este trabajo la corresponsabilidad entre familia-escuela es más un elemento del discurso político que de la práctica escolar cotidiana.

Familia y escuela todavía, no han encontrado el camino de una positiva colaboración y, más que caminar hacia un punto de encuentro, se va en una dirección en la que cada vez se alejan más las posiciones de ambos interlocutores necesarios (Ortega et al, 2009:231)

Cada vez más las escuelas reclaman la convergencia de todas las fuerzas educativas para el logro de los objetivos planteados. Las personas que se han de integrar en la sociedad actual requieren de una instrucción y una formación coordinada que potencia la posibilidad de educarse integralmente.

Necesita el trabajo cooperativo de la familia- la escuela, el barrio, la ciudad...Sin embargo las evidencias se imponen. El profesorado constata que el trabajo realizado en sus aulas durante el tiempo escolar no siempre se ve reforzado por la familia y el contexto social. Bien al contrario, en ocasiones se conoce, en otras se ignora y en muchas, incluso se contradice.

El profesorado es consciente de que en muchas ocasiones su trabajo se reduce considerablemente a las interacciones de centro, aula y a los momentos de escolarización, sabiendo de la insuficiencia de esta

situación. Es por ello que, a diferencia de otros tiempos, solicita de las familias y del entorno la concurrencia de esfuerzos y la corresponsabilidad educativa.

Para ello es preciso salvar algunas barreras comunicativas que les lleven a reconocerse mutuamente como agentes socializadores que educan y forman; que les permita prestigiarse de nuevo conociendo lo que cada uno hace y se propone hacer y les facilite la cooperación a través del consenso de compromisos concretos que se van realizando.

Estas evidencias se han ido manifestando a través de sus voces expresadas en distintos medios. Uno de estos medios han sido el de los grupos focales de discusión en los que las partes han podido comenzar la andadura de dialogar.

Hemos entendido por grupos focales aquellos que han sido formados por un conjunto de personas seleccionadas para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, la temática que nos ocupa: *la influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante*.

A través de este tipo de grupos se ha focalizado la atención e interés en aspectos específicos y concretos del tema, por estar cercano a la experiencia y percepción de los participantes y se ha realizado un trabajo de búsqueda a través de la interacción discursiva y el contraste de opiniones de sus miembros desde la complementariedad de perspectivas y miradas.

Al no poder abarcar y comprender la complejidad de los hechos que ocurren en la realidad educativa, hemos precisado de la conjunción de visiones plurales que por complementariedad han ido haciendo aproximaciones sucesivas al fenómeno y facilitando un mayor grado de comprensión y una posibilidad creciente de mejora o transformación del mismo. Estos grupos han buscado superar el dilema de objetividad-subjetividad por el de enfoque.

El enfoque es una perspectiva mental, un abordaje, o una aproximación ideológicos, un punto de vista desde una situación personal, que no sugiere ni la universalidad de la objetividad ni los prejuicios personales de la subjetividad; sólo la propia apreciación (Martínez Miguélez, 2008:3)

Los enfoques obtenidos en la discusión son limados por el contraste de enfoques. En este proceso aparecen retazos de realidad que constituyen las aproximaciones a los hechos buscados a través de los acuerdos elaborados. Implican el paso de una teoría racional-lineal, inductivo-deductiva, a una teoría sistémica.

Según Morgan(1998) esta metodología ha ido evolucionando en el tiempo. En los años 20 y 30 los grupos focales fueron aplicados por los investigadores con múltiples objetivos. Su mayor aplicación la encontraron en el desarrollo de cuestionarios amplios. Posteriormente hasta los años 70 se usaron para hacer estudios de mercado, con la intención de conocer las necesidades y deseos de los posibles

clientes. Sólo a partir de los 80 se han centrado en la investigación de las ciencias sociales y de la salud. Se han ido consolidando como una importante técnica de investigación cualitativa a través de la cual podemos oír las voces de los participantes en la realidad educativa y aprender con ellos.

Los grupos focales responden a requisitos como:

- No es un grupo natural, sino que se forma para un objeto: discutir sobre una temática que afecta, conocen o piensan los participantes.
- Va cambiando en la medida que progresa la discusión
- Las personas que lo componen no son una muestra estadística, sino representativa de relaciones sociales en la realidad educativa
- Hay que buscar un grado de homogeneidad entre los miembros participantes que facilite el flujo de ideas sin inhibir a ninguno de ellos
- El número de miembros de cada grupo recomendable es entre 2 y 10 personas
- El número de grupos focales recomendables es de 4 a 5 grupos
- El espacio y el tiempo de realización también son aspectos importantes a considerar. Ambos deben convertirse en facilitadores de la generación de opiniones e ideas. La sesión no debe durar más de una o dos horas. Puede realizarse varias sesiones distintas hasta considerar agotado el tema.
- El papel del investigador o del dinamizador ha de ser externo al grupo. No participa en las opiniones, ni evalúa el contenido de lo que va apareciendo, anima, modera en caso de que se decante hacia algún miembro en exclusividad o pide que concreten y aclaren sus ideas.
- Las sesiones serán grabadas con la autorización de los participantes para realizar posteriores transcripciones.
- Los acuerdos pueden presentar un aparente desorden, aunque contenga nuevos conocimientos, cercanos a las representaciones sociales que el investigador debe extraer tras un esmerado análisis del material estudiado.

En nuestro caso hemos formado tres grupos focales de discusión, formados por personas con experiencia y conocimientos en el ámbito escolar desde la perspectiva profesional docente y la perspectiva familiar. El primer grupo ha estado formado por directores y maestras de centros escolares. El segundo por responsables de la administración local (regidores de educación de ayuntamientos) y coordinadores de servicios externos a los centros que colaboran en el trabajo de dar respuesta educativa a la población escolar inmigrante. El tercer grupo lo han formados madres y mediadoras sociales que han aportado su visión desde el ámbito familiar y social.

La sesión de discusión ha durado una hora en la que las diferentes dinamizadoras han realizado un excelente trabajo de animación y conducción de la discusión en torno a la temática que se desarrollaba. Se han transcrito todas las intervenciones y acuerdos obtenidos y a través de la categorización y el

análisis del material obtenido se han elaborado las conclusiones que exponemos en la última parte de este capítulo.

4.1 Grupo de discusión: Madres y mediadoras

Los participantes de este grupo de discusión fueron seis personas: dos madres, dos mediadoras y dos dinamizadoras. Las madres eran autóctonas y las mediadoras inmigrantes. La moderación del grupo focal se llevaba a cabo por dos dinamizadoras, miembros del grupo de investigación EDI y maestras en centros de educación infantil y primaria. Realizaron esta función: la Sra. Mercè Fuente, profesora del Colegio Sant Josep de Barcelona y la Sra. Montserrat Jorba, maestra del aula de acogida del CEIP Pau Casals de Rubí (Barcelona).

Al iniciar la discusión se introdujeron algunas preguntas para motivar a las participantes a partir de una introducción sobre la comunicación familia-escuela inmigrante y unas preguntas al respecto. Las preguntas fueron:

- ¿Qué creéis que pasa en la comunicación familia-escuela en el caso de las familias inmigrantes?
¿Por qué?
- ¿Con qué barreras nos encontramos?
- Ante estas barreras comunicativas cómo reacciona: la escuela, los ayuntamientos, los servicios, los mediadores, los padres y madres, los propios alumnos y alumnas...?
- ¿Con qué recursos humanos, materiales y funcionales se gestiona esta comunicación?

El diálogo se inició a partir de las contestaciones a estas preguntas que sirvieron de orientación. Las ideas principales que se trabajaron y se discutieron en torno a la temática presentada, la comunicación familia-escuela, fueron, en primer lugar, las barreras que encontramos en esta comunicación, los momentos de encuentro, los recursos de los que dispone la escuela, las barreras de la propia escuela y de la sociedad de acogida y, tras la recogida de ideas confluyentes, se han elaborado posibles soluciones y conclusiones.

Las ideas vertidas en el grupo focal fueron:

Las barreras comunicativas entre escuela- familia inmigrante existen.

Hacen que esta comunicación quede obstaculizada y que no fluya correctamente, lo cual implica que no se puedan llegar a acuerdos entre las dos partes y esto pueda llegar a influir en el progreso escolar del niño en la escuela.

Una de estas barreras señaladas por el grupo es el horario de trabajo de los padres, este imposibilita en muchas ocasiones la presencia de éstos en el centro escolar, es decir, la posibilidad de comunicarse con

los profesores y con otros padres y madres.

Otra causa posible de incomunicación señalada es la barrera lingüística. Los padres inmigrantes, según el tiempo de residencia en nuestro país, aún no han adquirido el lenguaje ni la cultura del país de acogida y esto ocasiona dificultades para poder comprender lo que necesita y espera tanto la escuela como la familia. Algunos aspectos formales se podrían solucionar con la figura del traductor, aunque su presencia no abarca todo el marco de situaciones que por déficit en el dominio de la lengua de acogida, debe solucionar esta figura. Sobre este tema surgió un debate paralelo, ya que las dificultades para obtener a un traductor cada vez son más, el tiempo en el cual el servicio es ofrecido a la escuela ha disminuido y si la escuela se tiene que hacer cargo del servicio el coste de éste es muy elevado.

Otra barrera emergente en esta relación señaló las diferentes tipologías, diversas maneras de entender algunos aspectos fundamentales como son la educación y la familia. En relación con la educación, se habló de que las familias inmigrantes entienden, conciben y valoran la escuela de diferente manera a lo que lo puede valorar una familia autóctona, quizás porque no tengan las mismas expectativas de futuro que normalmente se tiene en nuestro entorno. El otro punto divergente e igual de importante es el concepto de familia. Los roles que se juegan dentro de una familia inmigrante son diferentes, según el origen de cada individuo, ya que la cultura de origen aquí juega un papel fundamental; y como última barrera surgió el aprendizaje escolar previo de los alumnos inmigrantes según la procedencia del niño/a. Se coincidió en la idea de que el nivel educativo de estos alumnos y alumnas es muy bajo porque en sus países de origen generalmente no estaban escolarizados y eso repercutía en hábitos, aptitudes, comportamientos y rendimiento escolar.

El siguiente punto de la discusión se centró en los diferentes momentos de encuentro con las familias. Según los miembros del grupo focal podemos distinguir el momento del primer encuentro, el de la llegada, donde nos encontramos con el Plan de Acogida, para todo tipo de familias, es decir, autóctona o inmigrante y aquí se hizo una valoración por parte de las participantes interesante de analizar. Coincidieron en valorar que a mejor acogida, mejor respuesta de la familia, y mejor comunicación y trabajo en conjunto.

Otro punto que se discutió fue la comunicación con el tutor/a. En este caso la barrera comentada anteriormente, sobre el horario de trabajo de los padres y madres fue recurrente. Opinaron que influye en este encuentro tutor-familia, pero no sólo influye ésta, sino que también influye el valor que los padres y madres muestren por la educación de sus hijos e hijas y por último señalaron como barrera a esta comunicación el dominio de la lengua, ya que la comunicación no es posible sino se habla un mismo código, es decir, un mismo idioma y aquí volvió a surgir la necesidad del traductor. Se hizo un último apunte sobre los momentos de encuentro familia-escuela y se conflujo en la idea de que existe diferencia entre la enseñanza primaria y la secundaria. En la primera, la proximidad con las familias es mucho más fácil, por la propia idiosincrasia que en la segunda.

Los recursos con los cuales la escuela cuenta fue otro de los temas discutidos. El primero citado es el Plan de entorno educativo, como los talleres de madres, el papel del mediador, el traductor y, como último las aulas de acogida. En este punto volvió a surgir el tema del traductor y la creación y funcionamiento de las aulas de acogida cuya valoración ha sido positiva, por cuanto se afirma que este es un servicio beneficioso para el niño recién llegado.

Los talleres de familia promocionados por los llamados Planes de entorno que promueven los Ayuntamientos juntamente con la Administración educativa han sido considerados también positivamente por las participantes, ya que ven en ellos un lugar de encuentro donde se trabajan temas en muchas ocasiones relacionados con la educación y los derechos y deberes tanto de la familia como de la escuela, lo cual facilita esta relación.

Por último y antes de llegar a un consenso de acuerdos sobre las opiniones confluyentes de los participantes se han manifestado las barreras comunicativas que surgen de los propios autóctonos que constituyen la sociedad de acogida.

Desde la perspectiva de la sociedad de acogida, la primera barrera que perciben es el rechazo por parte de algunos sectores de la población autóctona hacia los inmigrantes. En este punto surgió por parte de una participante, la descripción de lo que ella consideraba evidencia: el caso que se da hoy en día en muchas escuelas, que los padres no quieren matricular a sus hijos e hijas en escuelas donde una parte de la población escolar es inmigrante, atribuyendo este hecho al rechazo a otras culturas.

Esa falta de comprensión hacía el colectivo inmigrante fue manifestada de forma recurrente. El argumento sostenido se ha concentrado en torno a la opinión de que tenemos que interiorizar el hecho de que la población inmigrante vive aquí y por tanto forma parte de nuestra escuela y de la sociedad en general, con pleno derecho, por lo que tenemos que admitir esta realidad.

Las conclusiones o acuerdos elaborados en común a partir del debate se centraron en la idea de que todas las familias no son iguales, aunque sean de la misma procedencia por ello entre todos debemos de colaborar para que su integración en nuestra sociedad sea lo antes posible y de la mejor manera posible. En general debemos hacer un esfuerzo para entender su punto de partida y acompañarles en su integración en la vida escolar.

4.2. Grupo de discusión: Directores y Maestros de escuela.

Los asistentes como participantes de este grupo de discusión fueron una directora de un centro escolar público de educación infantil y primaria, una maestra del aula de acogida de un instituto de enseñanza secundaria y una maestra tutora del aula de acogida de un centro escolar público de educación infantil y primaria de una población cercana a Barcelona. El grupo focal lo dinamizó un miembro del Grupo de investigación EDI: la Sra. Inès Payà, maestra del aula de acogida del CEIP Àngela Roca de Viladecans

(Barcelona).

Como en el anterior grupo de discusión se fueron introduciendo las diferentes preguntas para motivar a las participantes a aportar sus ideas sobre la temática: influencia de la comunicación familia-escuela inmigrante en el progreso escolar del alumnado.

Durante la discusión del grupo focal surgieron varias temáticas relacionadas con las cuestiones motivadoras de partida y otras que quedaron recogidas: momentos de encuentro, posibles soluciones a las barreras comunicativas,...que se desarrollaron del siguiente modo:

Una de las primeras cuestiones que se trataron en este grupo de discusión fue que las familias que acompañan a sus hijos e hijas a la escuela se comunican más con la escuela porque tienen la oportunidad de hablar con los profesores y conocer lo que sus hijos e hijas hacen en la escuela. Es por ello que hacen recaer la buena comunicación entre familia y escuela en el tiempo que tengan las familias para dedicarlas al seguimiento escolar de sus hijos e hijas. Ven difícil la conciliación familia-trabajo.

La lengua fue considerada una barrera salvable. El no hablar un mismo idioma no tendría porque ser una barrera. Ven en el traductor una solución, aunque sí que cabe apuntar que la comunicación no es igual, ya que la calidad comunicativa, el *feedback* no se da de igual manera, pero mientras la familia inmigrante no haya adquirido nuestra lengua este recurso es muy necesario y, actualmente, insuficiente.

Las diferentes culturas que confluyen en el centro muestran formas distintas de entender lo que se quiere conseguir con la educación del alumno y de la alumna. El aspecto cultural condiciona la manera que las familias entienden y valoran la educación. Lo ven de diferente manera y también comprenden de forma distinta el sistema educativo en concreto en que se va a desarrollar la educación de sus hijos e hijas. Como se puede observar en el siguiente ejemplo, las madres magrebies no se atreverían a entrar en el colegio de sus hijos o hijas a hablar con los tutores o tutoras porque en su país de origen este hecho es incomprensible y no habitual. La colaboración y el apoyo de la escuela está haciendo que cada vez más sea más normal y cotidiano para ellas. Se les hace comprender que si tienen alguna duda o alguna problemática que influya en la educación de sus hijos e hijas pueden hablar con la escuela y en concreto con el tutor o tutora de sus hijos.

Otra aportación de este grupo de discusión fue una posible definición de inmigración como "Situación social que todos tenemos que asumir, los que vienen y los que están a dentro."

"Todos tenemos que resituarnos, ya que es duro de comprender el hecho de que al lado de tu hijo o hija tendrás a un inmigrante. Esta es una realidad que hoy en día se vive en nuestra sociedad". Esta visión de la realidad multicultural de las aulas y los centros nos lleva a la reflexión desde la necesidad de crear nuevos puentes de diálogo entre inmigrantes y sociedad de acogida.

Aquí entra en juego todos los recursos que la sociedad de acogida pueda poner al servicio de la

integración social. El papel del mediador, como figura de unión entre los inmigrantes y los autóctonos, es una de ellos, por su papel relevante en este camino de unión que deben hacerlo tanto unos como otros.

La discusión continuó con el ejemplo del alumnado magrebí. Surgió la idea recurrente del nivel bajo de rendimiento escolar. Opinaron que los niños y niñas de esta procedencia normalmente en sus países de origen no estaban escolarizados y las dificultades educativas se aumentan, pero gracias al soporte del aula de acogida estas diferencias se arreglan con el tiempo.

En un proceso de acogida al primero que debes acoger y facilitar su entrada e integración en la escuela es al niño y a la niña y a su familia aunque también es parte fundamental en este proceso de integración va en segundo lugar. Cabe recordar que cada centro educativo dispone del Proyecto Educativo de Centro donde la atención a la diversidad es un punto básico, donde la atención a necesidades especiales es una tarea a realizar.

El tema de la barrera lingüística repercute en muchos aspectos escolares como por ejemplo los deberes escolares. Las madres que no conocen la lengua no pueden ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes y como consecuencia en muchas ocasiones los niños no hacen los deberes, pero este es un hecho que se debe comprender por parte de la escuela.

Con respecto los puntos de encuentro familia inmigrante-escuela, encontramos dos momentos de encuentro: la llegada y las tutorías. En el primero surge de nuevo la idea de que existe en los centros escolares el Plan de Acogida, que prevén y planifican actuaciones de acogida amable, donde se habla y se informa a la familia para adaptarse a su demanda y necesidades. Aquí, normalmente, encontramos la figura del mediador o mediadora que cubre lagunas de comunicación y evita conflictos en la entrada al centro.

El segundo encuentro es en las tutorías. En general, depende de la actuación de la tutora del aula de acogida. Afirman que la familia responderá según la actuación de ésta, aunque cada una responde de diferente manera según las condiciones que se den, según el grado de adquisición del idioma, el trabajo, el tipo de educación de los padres...El acuerdo fue claro en torno a la aproximación de los padres a la escuela. Afirmaron que era más fácil en enseñanza primaria que no en la secundaria.

Valoraron la importancia de la comunicación de la escuela y la familia. La familia necesita conocer el comportamiento del niño o niña a lo largo de su escolarización, lo que hace en la escuela y cómo lo vive. La escuela, por su parte, precisa saber como esta viviendo el alumnado el proceso de inmigración, que esta pasando en su familia, ya que para la escuela la vivencia personal del niño es muy importante. Cada familia es diferente, dependiendo de su origen y dependiendo de sus vivencias. Cada una trae su mochila llena de sus experiencias previas que debemos tener en cuenta para hacer una intervención adecuada en el alumnado.

La comunicación escuela-familia inmigrante preocupa mucho a la escuela, por ello los centros hacen actuaciones, ponen en marcha recursos para que las familias se acerquen más a los centros escolares. Un ejemplo son los talleres de padres y madres, donde los padres y madres tienen la oportunidad de conocer la escuela con más profundidad y desde donde pueden participar en ella, ayudándoles en caso de duda.

Este recurso pertenece al Plan de entorno educativo. Es un proyecto firmado entre el Departamento de Educación y los Ayuntamientos con el principal objetivo de cohesionar el entorno educativo y social.

Surgió una pregunta interesante, que queremos señalar: ¿Ha mejorado la comunicación escuela-familia inmigrante en los últimos tiempos con los recursos facilitados, mediador, traductor, Plan de entorno, talleres de madres y padres...? ¿Vale la pena la implementación de medidas educativas como las señaladas? Y la respuesta fue que sí. Coincidieron en afirmar que con estas medidas se ha ido avanzando en la comunicación, y por lo menos ya van entiendo que es importante acercarse a la escuela y comienzan a saber qué se hace en ésta y el beneficio que es para sus hijos e hijas, valorando positivamente la colaboración de los padres y madres con la escuela.

Por último respecto a las barreras que los autóctonos ponemos hacia la inmigración opinaron que debemos pensar que la inmigración es un hecho social que se da y que todos, inmigrantes como autóctonos, tenemos que adaptarnos. Ellos se esfuerzan por integrarse y los autóctonos tenemos que hacer el "esfuerzo" de acoger a personas que tienen realidades diferentes a las nuestras.

Una de estas barreras es la falta de comprensión, aquí entraría un racismo implícito, ya que no entendemos que este es un hecho social que se da y que influye en nuestra cultura. Perciben la necesidad de dar nuestro apoyo, partiendo de la base que *son personas con derechos como nosotros, aunque sean diferentes en muchos aspectos, hemos de aprender a respetar.*

Como conclusión se acordó que los profesionales están muy mentalizados sobre esta situación pero que en el fondo siguen existiendo prejuicios que no se verbalizan. Por otro lado las administraciones educativas admiten que hay dificultades para gestionar los diferentes recursos. Se invierten muchos recursos económicos y personales que no son suficientes. Requieren optimizar su gestión y mejorar su impacto real sobre la población inmigrante en cuanto a su educación e integración social.

También se apunta el tema de la falta de formación de profesores de las aulas de acogida y aulas ordinarias de los centros educativos. El profesorado admite haber asistido a algunos cursos donde se les impartieron unas primeras nociones, insuficientes para gestionar todas las situaciones que se generan en sus aulas y centros multiculturales, pero lo consideran claramente insuficiente. Demandan formación desde el conocimiento de las culturas de origen de su alumnado y desde la reflexión en la práctica de una docencia que ha cambiado el marco de actuación a un marco plurilingüe y multicultural.

Se señalaron los criterios con los que el Ayuntamiento escoge a los mediadores para cumplir su función en la interacción familia-escuela-entorno y se consideraron suficientes, señalando que se relacionaban con: el conocimiento de la lengua de origen y de la lengua autóctona además de conocer la cultura del país de llegada y del país de origen.

4.3. Grupo de discusión: Administración local i servicios externos.

Los asistentes que participaron en este grupo de discusión fueron tres técnicas de los Ayuntamientos de Hospitalet de Llobregat, Martorell y Viladecans, una regidora de Granollers y dos miembros del EAP de Gavà. La dinamización del grupo focal se llevaba a cabo por un miembro del grupo de investigación EDI, Sra. Neus Perramón, asesora LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión social) del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Además asistieron como observadoras tres profesoras universitarias.

Al igual que los anteriores grupos de discusión se introdujeron algunas preguntas para motivar a los participantes a reflexionar sobre la comunicación familia-escuela inmigrante.

A raíz de la primera cuestión planteada, *¿Qué pasa con la comunicación familia-escuela en el caso de las familias inmigrantes?*, las diferentes técnicas de los Ayuntamientos expusieron las actuaciones que se llevan a cabo con la llegada de familias inmigrantes en cada población. Al finalizar se observó que todas ellas realizan actuaciones muy semejantes, tales como: los planes de acogida, planes educativos de entorno, servicios de mediación, auxiliares intérpretes y programas de acompañamiento familiar. Todas estas actuaciones son trabajadas en paralelo por los diferentes organismos que colaboran, servicios educativos, servicios sociales, salud,...

Otro aspecto importante que surgió en este primer punto fue el excelente trabajo que se lleva a cabo conjuntamente entre administraciones locales, servicios educativos y profesionales de la educación, que a pesar de los escasos años de historia de estos programas de intervención funcionan bastante bien y proporcionan buenos resultados en opinión de sus promotores.

Con respecto al segundo planteamiento expuesto, *¿Con qué barreras nos encontramos?*, todos los participantes estuvieron de acuerdo en manifestar que nos encontramos con dos tipos de barreras: la lingüística y la socioeconómica. La primera de ellas, la lingüística, es fácil de salvar desde las actuaciones de intervención que proponen sus ámbitos de trabajo, como los mediadores, los auxiliares intérpretes, etc...

La segunda barrera, la socioeconómica, es la más importante pero a la vez la que se hace más difícil en proceder. Actuar ante estas barreras comunicativas se hace delicado. Se necesita informar y comunicar.

Dar información es fácil, pero comunicar a las familias qué se espera de ellas o qué pedimos de sus hijos e hijas y de ellos como padres y madres en el mundo escolar es más difícil. Pero sobretodo, es un proceso largo, que necesitan y necesitamos nuestro tiempo para asumir y resolver.

Y ¿ Con qué recursos humanos, materiales y funcionales se gestiona esta comunicación?

Esta gestión requiere principalmente que seamos conscientes de nuestros propios objetivos y métodos para poderlos comunicar a las familias de forma muy concreta, para así hacerles entender de qué estamos hablando. Hemos de adaptar nuestro sistema de comunicación a las características de estos padres y madres.

4.4. Conclusiones:

Una vez analizada la información recogida en los grupos focales colaboradores, con el fin de encontrar las similitudes o discrepancias que se establecían entre las aportaciones de los diferentes profesionales implicados de forma directa en las relaciones de comunicación entre escuela y familias inmigrantes, hemos podido comprender que las discrepancias en torno a las cuestiones planteadas han sido mínimas. Ha habido grandes coincidencias con matizaciones propias de cada sector educativo.

Hemos detectado que tanto directores, maestros, familias, administradores como servicios externos educativos entienden que las barreras comunicativas entre escuela-familia inmigrante prioritariamente se centran en dos tipos: la lingüística y la socioeconómica.

La primera de ellas, la lingüística, ha sido en los últimos años sobre la que más se ha intervenido, y los diferentes organismos y servicios sociales se han afanado, a menudo, en paralelo para dar respuesta a ella. Los planes de acogida, los planes educativos de entorno, los servicios de mediación, los auxiliares intérpretes y los programas de acompañamiento familiar, son ejemplos de ello.

Las administraciones locales valoran las medidas desarrolladas a pesar de los escasos años de historia de estos programas de intervención. Afirman que funcionan bastante bien y aportan excelentes resultados. Concerniente a este tema surgió un debate paralelo expuesto en dos de los grupos focales, las dificultades para obtener a un traductor es cada vez más latente. El tiempo en el cual el servicio es ofrecido a la escuela ha disminuido y si la escuela se tiene que hacer cargo del servicio el coste de este es muy elevado y no puede ofrecer el servicio.

Directores y profesorado consideran que la barrera lingüística repercute en muchos aspectos escolares como por ejemplo los deberes escolares, la falta de ayuda familiar cuando las madres no conocen la lengua y no pueden hacer un seguimiento real del progreso escolar de sus hijos e hijas. Pero posiblemente la barrera más significativa que señalan los tres grupos sea la socioeconómica y cultural. La cual imposibilita en muchas ocasiones que pueda darse una buena comunicación entre escuela y

familia inmigrante. Una de estas dificultades es el horario laboral de los padres, los cuales realizan largas jornadas de trabajo para dar respuesta a su precariedad económica. Se trata de una realidad que imposibilita en muchas ocasiones la presencia de los padres y madres en el centro escolar, afectando de forma directa en la comunicación entre escuela y familia.

Por otro lado, consideran que cuando las familias tienen acceso a los centros y los conocen, dedicando mayor tiempo, establecen una mejor comunicación que beneficia a sus hijos e hijas.

Otra dificultad coincidente en esta relación son las diferentes tipologías de familias y de concepciones. Las diversas maneras de entender algunos aspectos fundamentales de la educación, del papel de la madre, del padre y de los demás miembros familiares respecto a las relaciones familiares y escolares o la propia escuela como institución educativa marca diferencias a veces difíciles de salvar e incluso, en ocasiones, contrarias que perjudican la tarea educativa de la escuela.

Las familias inmigrantes entienden, conciben y valoran la escuela de manera distinta al valor que le da una familia autóctona. Las necesidades, expectativas y valores difieren de una cultura a otra y con respecto a la de la sociedad de acogida. Algunas culturas comprenden que la escuela tiene un papel primordial en la educación, mientras otras relegan la escuela a un papel meramente instructivo reservándose para la familia la educación global.

Las primeras no dificultan la actuación de la escuela, porque no se meten en el trabajo que realizan estas con sus hijos/as, pero no entienden porqué se les pide que participen ellos en un ámbito que no les corresponde. Del mismo modo que las segundas no entienden la intromisión de la escuela en su ámbito educativo, ni la demanda de ejercer unos roles a los que no están dispuestos a ejercer.

Por ello, es necesario establecer mecanismos de comunicación que lleve a conocerse mutuamente ambas partes desde la idiosincracia de cada cultura en el marco de la cultura de la sociedad de acogida. La colaboración y apoyo de la escuela en la comprensión de este hecho es primordial para establecer una buena comunicación.

Los puntos de encuentro entre familia inmigrante-escuela están marcados desde las administraciones locales y educativas. Estas han previsto momentos de acogida y de seguimiento a través del Plan de Acogida de los centros, las reuniones de padres, las entrevistas, las tutorías, la mediación o las aulas de acogida y la formación de padres y madres. Sin embargo fuera de estos márgenes la relación familia-escuela requiere de la personalización que la haga sostenible en el tiempo a la vez que resolutiva.

Los mecanismos de comunicación de la escuela a la familia debiera ser más personalizada, entender y comprender la vivencia personal de cada niño y de cada familia en concreto y facilitar la comunicación que se establece entre ambas. Acompañar caso a caso, porque cada familia es un mundo. Cada familia es diferente, dependiendo de su origen y dependiendo de sus vivencias, cada una trae su mochila llena de sus experiencias previas que debemos tener en cuenta para hacer una intervención adecuada en el

niño/a. Los estereotipos sobre las diferentes poblaciones y sus culturas no aportan elementos beneficiosos a la comunicación y la colaboración familia-escuela.

La falta de formación en el profesorado y en los demás profesionales implicados en estos procesos lleva a la simplificación y ésta al error. El tratamiento indiferenciado del alumnado sudamericano, magrebi, subsahariano, asiático, del este no conlleva más que confusión. De hecho no es más que una clasificación sin sentido que no aporta elementos favorables al conocimiento mutuo. Hablar de un alumnado asiático ¿qué significa?, sería igual que hablar del alumnado catalán o español como un alumnado europeo, sería escasa la información y nos igualaría a la población sueca, holandesa, noruega... sin mayores precisiones. Eso sí, tan sólo nos definiría en contraposición con la población subsahariana o asiática por ejemplo. Los profesionales que viven a diario esta realidad educativa, están muy mentalizados sobre esta situación. Conocen las dificultades para gestionar los diferentes recursos, entre ellos el tema de la formación de profesores/as de las aulas de acogida, de los servicios externos a los centros y en general de la formación de todos los profesionales que se desenvuelven en este contexto. Por otro lado, los programas que tratan de salvar estas barreras se muestran insuficientes para el global de la población inmigrante y demandan más recursos económicos con los que no cuentan. Los ayuntamientos aportan mediadores, que conocen la lengua de origen y la lengua autóctona, así como la cultura del país de llegada y del país de origen, pero precisarían tener conocimientos sobre la interacción familia-escuela en el proceso de enseñar y aprender para lograr salvar la barrera de la desigualdad escolar

Hemos de ser conscientes de nuestros propios objetivos y métodos para poderlos comunicar a las familias de forma muy concreta, para así hacerles entender de qué estamos hablando. Tenemos un nuevo reto por delante, adaptar nuestro sistema de comunicación entre familia-escuela-entorno a las características de cada una de estas familias. Pero sobretodo, es necesario entender que se trata de un proceso cooperativo del que sólo haciendo confluir esfuerzos se podrá ir salvando las dificultades que todos los implicados manifiestan.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- BUENO, J.R y BELDA, J.F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universidad de Valencia
- GARRETA, J. (2007 a). La relación familia-escuela: una cuestión pendiente, en J. Garreta (ed.) *La relación familia- escuela*. Lleida: Universidad de Lleida y Fundación Santa María, 9 - 12.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ MINGUÉLEZ, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3ª de. México: Trillas
- MORGAN, D (1998) *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, C.A: Sage

OLIVER, C., RAJADELL, N y BORDAS, I. (2008). *Escuela, Diversidad e Inmigración. En busca de respuestas a la educación de la población inmigrante.* <http://hdl.handle.net/2445/5021>

OLIVER, C y SOLVAS, G. (2009). La família com a primera xarxa educativa: necessitat de crear ponts de comunicació família-escola. *Forum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*. Barcelona: Graó

ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y HERNÁNDEZ, A. (2009) las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*. Vol 67, nº 243, pp:231-254

ROA VENEGAS, J et. alt. (2004). ¿Qué hay de común y diferente en el estilo educador de los padres y madres, en función de su cultura, en un contexto socio-educativo pluricultural?. *Revista Iberoamericana de Educación* 33, 8

ANEXO

25 / 03 / 2009

III SEMINARIO. La influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante

Coordinado por la Dra Carme Oliver Vera

la Dra. Núria Rajadell Puiggròs y la Dra. Inmaculada Bordas Alsina

PROGRAMA

9:00 h. - 9:30	<p style="text-align: center;"><u>PRESENTACIÓ DEL SEMINARI</u></p> <p style="text-align: center;">Inauguració del Seminari Dra. Núria Rajadell Vicedegana Acadèmica de la Facultat de Pedagogia Dra. Cristina Alonso Directora del Dept. De Didàctica i Organització Educativa Presentació del Seminari a càrrec Dra. Carme Oliver</p>
9:30 h. - 11:30 h.	<p style="text-align: center;"><u>CONFERÈNCIA-DEBAT</u></p> <p style="text-align: center;">La comunicació escola-família immigrants: punts de trobada i de distanciament comunicatiu.</p> <p style="text-align: center;">Conferenciant: Jordi Garreta Bochaca. Universitat de Lleida Coordina: Dra. Carme Oliver</p>
11:30 h. - 12:00 h.	DESCANS / CAFÈ
12:00 h. 14:00 h.	<p style="text-align: center;"><u>CONFERÈNCIA-DEBAT</u></p> <p style="text-align: center;">La competència plurilingüe de l'alumnat immigrant en l'aprenentatge de la llengua escolar. Una estratègia de millora de l'aprenentatge i l'autoestima. Conferenciant: Encarnació Carrasco. Universitè Sthendal-III. Grenoble (França) Coordina: Dra. Inmaculada Bordas</p>
14:00 h. - 16:00 h.	DINAR

16:00 h. - 17:00 h.	<p style="text-align: center;"><u>Grups de discussió d'experts sobre:</u></p> <p style="text-align: center;">La comunicació escola-família influeix en el progrés escolar de l'alumnat immigrant</p> <p style="text-align: center;">Grup de discussió 1: Directors/es i mestres d'escola Dinamitzadora: Sra. Inès Payà, Sra. Graça Costa</p> <p style="text-align: center;">Grup de discussió 2: Administració local i serveis externs. Dinamitzadora: Sra. Neus Perramon</p> <p style="text-align: center;">Grup de discussió 3.: Pares, mares, mediadors/es. Dinamitzadores: Sra. Montserrat Jorba i Sra. Mercè Fuente. Coordina: Dra. Núria Rajadell</p>
17:00 h. - 18:00 h.	<p style="text-align: center;"><u>DEBAT AL VOLTANT DEL TEMA:</u></p> <p style="text-align: center;">Què passa amb l'alumnat immigrant que té n.e.e? Com és la comunicació a les famílies?</p> <p style="text-align: center;">A càrrec de la Dra. Jeronima Iplan.</p> <p style="text-align: center;">Professora de la Universitat de Huelva i Fàtima Zarha, Mediadora social Coordina: Dra. Núria Rajadell</p>
18:00 h. - 19:00 h.	<p style="text-align: center;"><u>Taula rodona sobre els resultats dels grups de discussió</u></p> <p style="text-align: center;">A càrrec de: Inès Payà, Montserrat Jorba, Mercè Fuente, Neus Perramon Coordina: Dra. Conchi San Martín. Professora de Psicologia de la UB</p>

¿Cómo contactar?

GRUPO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EDI (ESCUELA-DIVERSIDAD-INMIGRACIÓN) Dra. Carme Oliver i Vera

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

Campus Mundet. Edificio Llevant, 2ª planta, despacho 227

Paseo de la Vall d'Hebron, 171

CP 08035 -Barcelona

Teléfono: 93.4035051

e-mail: carme.oliver@ub.edu