

La participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la acogida del alumnado extranjero: la visión de las familias

Irina Sherezade Castillo Reche¹; Josefina Lozano Martínez²; Mari Carmen Cerezo Máiquez³

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: noviembre 2021 / Aceptado: diciembre 2021

Resumen. En el presente trabajo se describe parte de una investigación llevada a cabo en la Región de Murcia con el objetivo general de analizar la acogida del alumnado extranjero desde la perspectiva de las familias, los docentes y el alumnado. En esta ocasión tomamos como objeto de estudio las familias y nos centramos en cómo perciben la acogida en sus centros y qué propuestas dan para mejorarla. La recogida de información se ha realizado a través de un cuestionario que ha sido cumplimentado por 2193 familias de 17 centros educativos de Educación Infantil y Primaria. Los resultados obtenidos muestran que existen un alto grado de satisfacción por parte de las familias en cuanto a la acogida del alumnado de origen extranjero y nos guían en la búsqueda de las alternativas inclusivas que determinen las condiciones que deben darse en los centros educativos para que la diversidad cultural instaure una oportunidad de crecimiento en dicho entorno, evitando respuestas segregadoras y garantizando la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado y sus familias.

Palabras clave: estudiante extranjero; participación de los padres; acogida; familia; igualdad de oportunidades educativas.

[en] The participation of the different sectors of the school community in the reception of foreign students: the vision of families.

Abstract. This paper describes part of a research carried out in the Region of Murcia with the general objective of analyzing the reception of foreign students from the perspective of families, teachers and students. On this occasion we take as an object of study the families and we focus on how they perceive the reception in their centers and what proposals they give to improve it. The collection of information has been carried out through a questionnaire that has been completed by 2193 families from 17 schools of Early Childhood and Primary Education. The results obtained show that there is a high degree of satisfaction on the part of families regarding the reception of students of foreign origin, and guide us in the search for inclusive alternatives that determine the conditions that must occur in educational centers so that cultural diversity establishes an opportunity for growth in this environment, avoiding segregating responses and guaranteeing equal rights and opportunities for all students and their families.

Keywords: foreign students; parents participation, reception, family, equal opportunity in education.

Sumario. 1. Introducción 2. Metodología. 2.1. Objetivos 2.2. Participantes y muestra 2.3. Técnica e instrumento de recogida de información 2.4. Procedimiento para el análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Castillo, I.S.; Lozano, J.; Cerezo, M.C. (2023). La participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la acogida del alumnado extranjero: la visión de las familias. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 133-143.

1. Introducción

La situación migratoria ha trazado en nuestro país, en los últimos años, un tejido social que conlleva la necesidad de incipientes e importantes cambios en múltiples dimensiones y ámbitos de la vida social y cultural, creando un recorrido de alta inferencia para el futuro y apuntando a la necesidad de una reestructuración de los diversos sistemas que componen el país, sobre todo el sistema educativo.

¹ Universidad de Murcia (España)
E-mail: Irinasherezade.castillo@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7965-1567>

² Universidad de Murcia (España)
E-mail: Lozanoma@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4966-7896>

³ Universidad de Murcia (España)
E-mail: Mcarmen.cerezo@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6149-3863>

Asimismo, estamos ante un movimiento sin precedentes por la diversidad que conlleva a nivel de etnia, religión y lengua, y por la cantidad y velocidad con la que está ocurriendo. Movimiento, más acusado si cabe, debido a la cantidad de migrantes solicitantes de asilo en Europa que huyen de sus países ante numerosos conflictos bélicos y que buscan encontrar seguridad (OCDE, 2015). El porcentaje de migrantes internacionales aumenta desde el año 2000, alcanzando el 3,3% en 2015 (DAES, 2016). En 2016 existían 40,3 millones de desplazados internos en todo el mundo y 22,5 millones de refugiados. 2020 acabó con 82,4 millones de desplazamientos debido a la persecución, situaciones de conflicto o a quebrantamientos de Derechos Humanos. De ellas, 48 millones corresponden a desplazamientos internos, 26,4 millones a refugiados y 4,1 millones a solicitantes de asilo (ACNUR, 2016, 2020).

Como consecuencia de este fenómeno migratorio, la inmigración ha irrumpido en las aulas y en los centros educativos; esto ha provocado que en la esfera actual el debate en torno a los fines de la educación, transite sus máximos exponentes, pues las escuelas españolas juegan un papel de suma importancia con relación a la inclusión del alumnado de origen extranjero, constituyendo contextos en los cuales interactúan con la población mayoritaria, considerada como la comunidad de acogida. Durante los últimos cursos, además, esta participación en las aulas, se ha visto incrementada; hemos pasado de tener, en el curso académico 2014-2015, 716.736 alumnos extranjeros escolarizados en enseñanzas no universitarias a 863.952 en el pasado curso. Asimismo, la Región de Murcia se sitúa como la cuarta comunidad con mayor número de alumnado extranjero, siendo este el 13.9% del total (MEFP, 2020).

Por ello, es necesario que la cultura y las prácticas escolares tengan proyectos educativos interculturales e inclusivos, entendiendo por estos aquellos que permitan que se haga efectiva la igualdad de oportunidades (Arnaiz, De Haro y Mirete, 2017; Escudero y Martínez, 2011), la posibilidad de enriquecimiento de todos a través de más y mejor convivencia, y el traslado del entendimiento a todos los ámbitos de la sociedad (Cernadas et al., 2019); por ello, es fundamental que estos proyectos contemplen la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios (Amaro y Martínez, 2020; Carrasco y Villalobos, 2019; Duk y Murillo, 2011; Lozano et al., 2017; Moliner, Sales y Traver, 2017; Sales et al., 2010; Sales et al., 2018; Traver et al., 2021), promoviendo así una enseñanza basada en la colaboración, cooperación e inclusión de los diferentes agentes que forman parte del ámbito escolar (Rivero, 2017; Sales et al., 2021).

De ese modo, desde la normativa de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado a través de la Orden del 4 de junio de 2010, por la que se establece el Plan de Atención a la Diversidad (Consejería de Educación, 2010). El objetivo de dicho Plan es dar una respuesta individualizada y contextualizada desde cada centro educativo (Lozano et al., 2015) con la finalidad de crear las señas de identidad del mismo para atender a la diversidad. Así pues, dentro de las medidas específicas que desarrolla dicho Plan encontramos algunas de ellas que hacen referencia directa al alumnado de familias extranjeras como son: Programas u optativas de español para extranjeros; las Aulas de Acogida y los Programas de Compensación Educativa.

Cuando hablamos de comunidad educativa, sin duda, hablamos además de las familias, pues debemos prestar especial atención a ellas, dada la importancia que tienen, realmente, para garantizar la atención al alumnado recién llegado (Angosto, 2016; León, 2012; Sales, 2012; Santos-Rego y Lorenzo, 2009; Soriano, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta necesario cuestionarnos si las instituciones escolares están preparadas para asumir y aprovechar educativamente una realidad multicultural y si están dispuestos los centros educativos a afrontar los retos que genera la convivencia de culturas y lenguas diversas en el escenario escolar. Es necesario, por tanto, dar respuesta a cuestiones clave como: ¿desde la percepción de las familias se ayuda a los estudiantes extranjeros a integrarse en sus nuevas comunidades?, ¿fomentan los centros, y aquellos que en ella conviven, la aceptación, participación y acogida del alumnado de familias extranjeras? y ¿existen diferencias en la percepción de la acogida de las familias en función de su nacionalidad, nivel socioeconómico, número de alumnado escolarizado en el centro y años de residencia en el mismo?

En los apartados posteriores intentaremos abordar estas cuestiones, centrándonos para ello en la Región de Murcia y en la visión de las familias que tienen escolarizados a sus hijos en los centros de Educación Infantil y Primaria. Asimismo, se hará referencia a las propuestas de mejora aportadas por las familias en esta línea con el fin último de promover acciones que favorezcan una adecuada acogida. En relación con dicha percepción y valoración, cabe destacar que existen muy pocas investigaciones que sitúen a las familias como eje central de estudio (Angosto, 2016; Lozano et al., 2012; Santos-Rego y Lorenzo, 2009; Soriano, 2011), y hemos de considerar estos como informantes clave en la investigación intercultural. El análisis de la opinión de la familia respecto de la acogida del alumnado extranjero, generalmente supone un objeto secundario que completa las indagaciones principales respecto al profesorado o al mismo alumnado extranjero. Ello hace interesante el estudio de este tópico a fin de arrojar nuevos datos que puedan facilitar la construcción de conocimiento sobre ello.

2. Metodología

2.1. Objetivos

- Conocer la percepción de las familias con relación a la acogida del alumnado de procedencia extranjera y sus progenitores en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.
- Identificar cómo es la visión de las familias en cuanto a la participación y fomento de dicha acogida por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Indagar en las diferencias en la percepción de la acogida de las familias en función de su nacionalidad, nivel socioeconómico, número de alumnado escolarizado en el centro y años de residencia en el mismo.
- Analizar las propuestas de mejora aportadas por las familias para favorecer la acogida del alumnado extranjero y la educación más inclusiva en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria.

2.2. Participantes y muestra

Han participado en la investigación 2193 familias de 17 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. De las 2193 familias el 74.1% son familias de origen autóctono, correspondiendo el 25.9% a familias de origen extranjero, lo que representa un cuarto de familias encuestadas; sobre todo pertenecientes a América del Sur (14.2%) y a África (5.2%). El nivel de confianza de la muestra ha obtenido unos resultados del 97% de validez con un error muestral de $\pm 3.2\%$, para una muestra de 2193 cuestionarios.

Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes:

- Se seleccionaron centros con diferente número de alumnado extranjero escolarizado.
- Se seleccionaron centros públicos y concertados ubicados en zonas urbanas, semi-urbanas y rurales.
- Centros que tenían o no en funcionamiento el programa de Educación Compensatoria.

2.3. Técnica e instrumento de recogida de información

La recogida de la información se realizó a través de la técnica de encuesta; como instrumento para desarrollar dicha técnica utilizamos un cuestionario que ha sido cumplimentado en su totalidad por familias que tienen escolarizados a sus hijos en centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. La estructura del cuestionario quedó repartida en *preguntas de identificación*, *preguntas tipo Likert* repartidas en 3 dimensiones (dimensión I: participación y fomento de la acogida; dimensión II comunicación familia-centro y dimensión 3: relaciones) y una *pregunta abierta* con el fin de recoger información cualitativa relevante para el objeto de investigación referida a las propuestas de mejora.

Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido del instrumento se utilizó la técnica de expertos, dicho proceso de validación del cuestionario ha sido llevado a cabo por un grupo de 15 profesionales especialistas en educación intercultural. Con las puntuaciones obtenidas por dichos expertos se realizó el índice Kappa obteniendo un valor de .635, lo que indicó que existía buena concordancia entre los expertos a la hora de validar el cuestionario.

También se realizó un estudio piloto para conocer la validez de contenido desde la perspectiva de la comprensión de los sujetos objeto de estudio. Las familias opinaron positivamente sobre el instrumento, por lo que no se hizo ninguna modificación en relación al contenido, se mejoró el aspecto formal del mismo para que resultase más sencillo, cambiándose la tipología de letra, para facilitar la lectura por parte de las familias.

Asimismo, para conocer la fiabilidad se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, que en relación con nuestro cuestionario es de .764 para el cuestionario completo (.0750 en la prueba piloto) y .789 para la dimensión I que es la analizada en el presente artículo, habiéndose obtenido .0776 en la prueba piloto.

2.4. Procedimientos para el análisis de datos

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a las familias ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo (a través de frecuencias y porcentajes) e inferencial (chi-cuadrado). Tales análisis cuantitativos se han realizado utilizando el paquete estadístico SPSS 24.0.

Debido a que en el cuestionario, también, existía una pregunta abierta esta fue analizada con el programa informático para el tratamiento de los datos cualitativos, MAXQDA en su versión 12.0. Para ello, se creó un sistema de códigos a priori que apuntaba a aspectos generales, dicho sistema de códigos se fue modificando y ampliando con la recolección y análisis de los datos. El establecimiento de las categorías en el presente estudio ha supuesto un proceso de reestructuración en función del acopio de nueva información y la detección de la significatividad y relevancia de los datos obtenidos. En este sentido, si bien, esta investigación surge con una

definición y estructuración de aspectos que analizar en función de la inicial importancia asignada a los mismos para comprender el objeto de estudio (propuestas para la mejora de la acogida y la educación en contextos multiculturales), dicha categorización va siendo reformulada al detectarse nuevas categorías relevantes para alcanzar una mejor interpretación del conjunto de datos obtenidos. En la Tabla 1 aparece el significado de la categoría de análisis.

Tabla 1. *Categoría de análisis.*

Categoría	Significado
Fomento y participación en la acogida	Es concebida como la ayuda ofrecida por los distintos miembros de la comunidad educativa que se responsabilizan de cuidar el proceso de inclusión de los nuevos miembros de la comunidad escolar.

3. Resultados

Los resultados a la pregunta realizada a las familias sobre cómo consideran la aceptación y acogida del alumnado de origen extranjero y sus familias, por parte del centro educativo en el que están escolarizados sus hijos, muestran que casi el 90% de las familias participantes afirman que el centro fomenta mucho o algo la acogida, frente al 10% que estima que esta no se favorece.

Sin embargo, a través del análisis inferencial, podemos observar diferencias en la valoración en función del origen de la familia que responde. La visión más positiva es la ofrecida por las familias autóctonas ya que casi el 86% consideran que el centro fomenta mucho la acogida; frente al 75% de las extranjeras ($X^2(2)=35.352$; $p=.000$). El porcentaje de familias que considera que el centro no lo hace supone más del doble en el caso de familias extranjeras con respecto al de familias autóctonas (un 16.5% frente al 8.1%). Si tenemos en cuenta el continente de origen de las familias, observamos que las familias procedentes de África tienen la percepción más negativa del grupo de extranjeros, pues un 25.2% de los casos consideran que el centro no fomenta la acogida; por el contrario, las familias de Asia y América tienen una visión más positiva de esta ($X^2(10)=50.828$; $p=.000$). En relación a esta cuestión, también se observan diferencias significativas si atendemos a la cantidad de alumnado de origen extranjero que hay en los centros; pues las familias de los centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero escolarizado, perciben peor que el resto la acogida, seleccionando la opción “nada” en un 15.0 % de las ocasiones ($X^2(4)=19.147$; $p=.001$).

Si analizamos la información atendiendo a los agentes que realizan la acogida: familia, alumnado y docentes, observamos, tal y como se muestra en la Tabla 2, que las familias de la Región de Murcia consideran que los docentes, las familias extranjeras y los alumnos son quienes ofrecen una mayor acogida del alumnado extranjero y sus familias, siendo esta menor en las familias autóctonas.

Tabla 2. *Acogida de los agentes educativos: perspectiva de las familias de la Región de Murcia*

	Familias Autóctonas	Familias Extranjeras	Alumnado	Docentes
Mucho	27.7%	40.7%	66.0%	52.3%
Algo	49.5%	52.5%	26.3%	43.0%
Nada	22.9%	6.9%	7.7%	4.7%

Con relación a cómo perciben las familias *la acogida*, observamos que la ayuda para la acogida de familias extranjeras es mayor en el caso de las propias familias extranjeras, y menor en el caso de las familias de origen autóctono.

El análisis chi-cuadrado muestra diferencias significativas en la percepción, en función de las diferentes variables tenidas en cuenta. Así, en función del origen de la familia que cumplimenta el cuestionario observamos que las familias de origen extranjero resaltan, en un mayor porcentaje que el resto, que la acogida no es adecuada, tal como muestra la Tabla 3 (donde A= Autóctonos y E= Extranjeros) existiendo diferencias significativas en el caso de la acogida por parte de las familias extranjeras, alumnado y docentes.

Tabla 3. *Acogida de los agentes educativos: perspectivas de las familias autóctonas y extranjeras.*

Acogida ofrecida por	Familias Autóctonas		Familias Extranjeras		Alumnado		Docentes	
	A	E	A	E	A	E	A	E
Origen del informante								
Coficiente Chi-cuadrado			(X ² (2)=285.159; p=.000).		(X ² (2)=93.387; p=.000)		(X ² (2)=61.470; p=.000).	
Mucho	28.7%	24.4%	33.0%	62.6%	70.1%	59.5%	54.0%	47.3%
Algo	48.9%	51.4%	62.9%	22.5%	26.4%	25.4%	43.4%	41.9%
Nada	22.4%	24.2%	4.1%	14.9%	3.5%	15.1%	2.6%	10.9%

Es necesario destacar que las familias de origen extranjero se posicionan más en los extremos, cuando hablamos de la acogida por parte de las propias familias extranjeras; es decir consideran en un mayor porcentaje que las familias que han pasado por su misma situación ayudan mucho o no ayudan; sin embargo las autóctonas se acogen a posturas más intermedias afirmando que estas ayudan algo.

Si analizamos los resultados atendiendo al continente de origen de las familias observamos que, tal y como muestra la Tabla 4, son las familias procedentes de Europa quienes perciben, en mayor porcentaje, que las familias autóctonas no participan en la acogida (aunque también son las que en mayor número de ocasiones indican que estas ayudan mucho). Por otra parte, son las familias de origen africano quienes indican, en un porcentaje mayor, que las familias extranjeras o los docentes no participan en la acogida; y en el caso de las procedentes de América señalan, en un mayor número de ocasiones, al alumnado como no participantes en dicha acogida.

Tabla 4. *Acogida de los agentes educativos: perspectiva de las familias según el origen*

Acogida ofrecida por	Familias Autóctonas			Familias Extranjeras			Alumnado			Docentes		
	AF	AM	EU	AF	AM	EU	AF	AM	EU	AF	AM	EU
Chi-cuadrado				X ² (10)=295.815; p=.000).			X ² (2)=111.285; p=.000)			(X ² (10)=71.648; p=.000).		
Mucho	21.0%	20.6%	32.3%	52.8%	67.3%	58.8%	57.8%	57.1%	68.6%	43.6%	46.6%	58.8%
Algo	46.0%	55.9%	32.3%	25.5%	17.0%	26.5%	28.4%	24.5%	17.1	41.6%	42.6%	35.3%
Nada	33.0%	23.5%	35.5%	21.7%	15.6%	14.7%	13.7%	18.4%	14.3%	14.9%	11.3%	5.9%

Nota: AF: África; AM: América; EU: Europa

También, existen diferencias significativas en las percepciones de las familias si utilizamos como variable de agrupación, el porcentaje de alumnado de familias extranjeras que tiene el centro educativo al que pertenecen. Según los niveles previamente establecidos bajo, medio y alto, los resultados nos muestran que las familias que conviven en centros con un alto porcentaje de alumnado de familias extranjeras perciben un peor fomento y acogida del alumnado de familias extranjeras en su centro seleccionando la opción “nada” en un 15.0 % (X²(4)=19.147; p=.001).

En cuanto a la ayuda por parte de los diferentes sectores, las familias que asisten a centros con un porcentaje de alumnado extranjero bajo, consideran, en mayor porcentaje que el resto, que las familias autóctonas ayudan a las familias de origen extranjero (X²(4)=19.345; p=.000); seleccionando en menor porcentaje esta opción las familias que conviven en centros con un alto número de extranjeros.

En relación con la ayuda ofrecida por las familias de origen extranjero, observamos que en los centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero, son elegidas en un mayor porcentaje que el resto, las opciones de respuesta que hacen referencia a los extremos “mucho” y “nada” (X²(2)=33.383; p=.000).

Respecto al docente, se comprueba que su valoración en acogida depende del número de alumnado extranjero que esté escolarizado en el centro, así las familias que conviven en centros con un alto número de alumnado extranjero resaltan que la labor de los maestros es “nada” adecuada, siendo elegida en el 8.6% de las ocasiones por estas familias, frente al 3.0 % para las de bajo número y un 3.9 % para las de medio (X²(4)=21.306; p=.001).

Si atendemos al nivel sociocultural de las familias que cumplimentan la encuesta existen diferencias en cuanto a la acogida, observamos diferencias cuando la cuestión es referida a los docentes. Los análisis muestran que aquellas familias pertenecientes a un nivel sociocultural bajo o medio estiman, en un 50% aproximadamente, que la respuesta ofrecida por los docentes ante la acogida del alumnado de familias

extranjeras es muy adecuada; sin embargo este porcentaje asciende a casi el 65% en el caso de aquellas familias con un nivel sociocultural alto. La opción “nada adecuada” es seleccionada solamente por el 0.5% de las familias con un nivel sociocultural alto, ascendiendo al 5.1 % en el caso de un nivel sociocultural bajo y medio ($X^2(4)=18.052$; $p=.001$).

Por primera vez en esta dimensión, el análisis inferencial también nos muestra diferencias significativas en cuanto a los grupos establecidos según los años de residencia de las familias en la localidad con los hijos ($X^2(4)=16.073$ $p=.003$). Así, cuantos más años residen las familias en la misma localidad más adecuada estiman la acogida por parte de los docentes.

En cuanto a los comentarios cualitativos de las familias en relación con el fomento y la participación en la acogida, un total de 72 familias (68 familias autóctonas y 6 de origen extranjero) ha realizado comentarios cualitativos, relacionados con la acogida, en el apartado del cuestionario dedicado a sugerencias para la mejora de la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero. La Tabla 5 muestra la frecuencia en la que cada una de las subcategorías pertenecientes a la categoría “*Fomento y participación en la acogida*” ha sido destacada:

Tabla 5. Frecuencia de las subcategorías pertenecientes a la categoría “*fomento y participación en la acogida*”.

Subcategoría	Frecuencia
Participación en la acogida	8
Momento de la acogida	14
Nivel en el que se ha de realizar la acogida	15
Lugar de acogida / Ubicación	35
Ratio	55

A continuación, se exponen los aspectos tratados en los comentarios de las familias en relación con esta categoría y adjuntamos, como ejemplo, algunos de estos. Es necesario recordar las claves de análisis y que aparecerán a lo largo del discurso. Se realizará la codificación de los informantes a lo largo del artículo con las siglas que explicitamos a continuación, con el fin de preservar el anonimato de quienes cumplimentaron el instrumento de recogida de información:

- Se identificará con las siglas FA a las familias de origen autóctono y con FE a las familias de origen extranjero. Asimismo, la familia de cada centro educativo será identificada con el número de cuestionario que tienen asociado.
- Cuando en el caso de la familia de origen extranjero se desee diferenciar alguna nacionalidad en concreto, esta se especificará.
- En función del centro al que pertenecen las familias utilizaremos la sigla C y el número de centro (CX).

Así, comenzamos indicando que con relación a la **participación** de la comunidad educativa en la acogida del alumnado se han manifestado cinco familias de origen autóctono y tres familias de origen extranjero. Las familias de origen autóctono consideran que para mejorar la acogida del alumnado extranjero es necesario que las familias extranjeras participen en dicha acogida.

“Los españoles están preparados para la acogida de los extranjeros, pero los extranjeros no..., no es problema de los niños, sino de sus padres que no participan” (C6, FA, 57).

Por el contrario, las familias de origen extranjero identifican como positiva esta acogida por parte de toda la comunidad, resaltando la labor de acogida realizada en nuestro país y en comparación con otros países, según su experiencia.

“Mis hijos han estado escolarizados en Ucrania dos meses, después de muchos problemas para que los escolarizaran. En Costa Rica no quisieron escolarizarlos porque llegamos a mitad de curso...En pocos sitios del mundo se acoge por parte de todos al extranjero como en España” (C6, FE, 64, Ucrania).

Con relación a las distintas acciones que el centro educativo puede llevar a cabo, las familias hacen propuestas que han sido aglutinadas en tres subcategorías fundamentales relacionadas con la acogida inicial de este alumnado: el momento, el nivel y la ubicación en el centro escolar.

Respecto al **momento**, los padres autóctonos indican que los alumnos menores se adaptan mejor, y que por ello, se conseguirá una mejor educación si el alumnado de origen extranjero se escolariza cuando son pequeños. Dos familias extranjeras se manifiestan en esta línea indicando que sus hijos al escolarizarse a edad temprana han tenido una buena acogida.

“Mi hija se adaptó muy bien en el colegio, porque está desde los 3 años. De pequeños se adaptan mejor” (C9, FE, 95, Ecuador).

“Los niños que empiezan en Infantil no tienen color, religión, idioma, son todos iguales y los niños españoles no saben si son extranjeros o no” (C10, FA, 53).

Asimismo, en esta subcategoría encontramos familias autóctonas que resaltan la importancia del momento no referido al nivel académico, sino al momento en el curso escolar; muchas de las familias que se manifiestan en este sentido indican que se produce, en numerosas ocasiones, la acogida inicial del alumnado de origen extranjero a mitad del curso escolar, y que esta situación retrasa el nivel educativo del resto de alumnado.

“No favorece que a mitad de curso entren niños de cualquier nacionalidad y tengan que empezar desde cero. Esto atrasa un poco” (C8, FA, 136)

En cuanto al **nivel escolar**, las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación, escolarizar al alumnado en función de los conocimientos y no de la edad.

“Creo que es muy importante valorar los conocimientos académicos y del idioma castellano de los alumnos de familias extranjeras para ubicarlos en el nivel correspondiente y no solo hacerlo por la edad” (C4, FA, 105).

Asimismo, los padres autóctonos han hablado sobre en qué lugar se deben incorporar al alumnado para mejorar la acogida en los centros educativos, es decir cuál ha de ser su **ubicación** una vez que llegan al centro. Identificamos algunos padres autóctonos que, como propuesta para favorecer la educación en centros educativos donde existe diversidad cultural, estiman necesario ubicar al alumnado culturalmente diverso en aulas o centros distintos a aquellos que son de origen autóctono. Algunos lo proponen como medida temporal destacando para ello las aulas de acogida, y otros como medida permanente:

“Considero necesario crear aulas de acogida para atender a los niños cuando llegan al centro... para llevar a cabo un adecuado proceso de E/A sin que influya la incorporación de este alumnado al centro con el descenso del rendimiento escolar de nuestros hijos/as” (C4, FA, 3 4).

“Aulas de acogida permanentes” (C15, FA, 32).

“La idea sería clasificar por orígenes y cada origen en un colegio” (C9, FA, 77).

Las medidas temporales son destacadas sobre todo para favorecer el aprendizaje de la lengua vehicular, por lo que cuando preguntamos a las familias sobre cómo mejorar la acogida de alumnado extranjero, un gran número de familias aluden al alumnado cuya lengua es distinta al español, obviando como extranjero aquel que tiene la misma lengua que la del país de acogida.

“Pienso que los niños que hablan otra lengua tenían que tener una base del idioma para poder entender y comprender, facilitando así el trabajo del maestro y no interfiriendo en la enseñanza de los demás alumnos” (C14, FA, 70).

Entre las razones para su ubicación en un lugar distinto las familias afirman como principal razón, tal y como se ha observado en los comentarios anteriores, que al estar en una misma aula se entorpece el ritmo de clase.

Para finalizar este apartado del fomento y participación de la acogida, las familias indican que en el momento inicial de la acogida, es necesario que el centro tenga en cuenta también la ratio de alumnado existente. Existe una queja general por parte de las familias en cuanto al número de alumnado escolarizado en los centros, es decir, a la ratio alumno/profesor existente en las aulas, tal y como muestran los siguientes comentarios:

“Me gustaría que las clases fueran con menos cantidad de niños para poder tener mejor aprendizajes y educación” (C1, FA, 49).

Pero algunos hablan de una ratio específica para alumnado extranjero, destacando que no ven adecuado que haya un alto porcentaje de alumnado extranjero en las aulas, y que deberían repartirse estos entre las diferentes clases.

“Que los niños extranjeros estén mejor repartidos en los grupos de cada curso. Hay algunas clases con muchos niños extranjeros y varios no hablan español y otras clases en las que apenas hay. Creo que deberían equilibrar más para que esos niños aprendan y no retrasen el rendimiento de la clase” (C1, FA, 108).

4. Discusión y Conclusiones

Tal y como hemos resaltado en el apartado anterior, y dando respuesta al primer objetivo de investigación, existe una visión positiva respecto a la labor general del centro en cuanto a la acogida del alumnado extranjero. Si tenemos en cuenta la nacionalidad de las familias, como se plantea en el tercer objetivo de investigación, la percepción más negativa proviene por parte de las familias de origen extranjero, lo que nos lleva a creer que esta percepción puede ser debida a que se han encontrado con mayores dificultades que las familias de origen autóctono (Soriano, 2008), a quienes esta situación les influye, pero no son quienes están afectados directamente por la necesidad de inclusión en la sociedad de acogida (Lozano et al., 2012; UNESCO, 2019).

Si tenemos en cuenta el país de procedencia, son las familias procedentes de África quienes resaltan, en mayor número de ocasiones, que el centro no fomenta la acogida del alumnado extranjero y sus familias, quizá porque son quienes tienen mayor dificultad para la inclusión, y donde las diferencias culturales son mayores que en el caso del resto, dando lugar a un mayor choque cultural; lo que dificulta, en última instancia, su inclusión socioeducativa. Las familias de origen latinoamericano tienen la percepción más positiva, al contrario que ocurría con las familias de origen africano, las dispersiones culturales son menores y son hispanoparlantes, lo que facilita su acogida y por tanto su inclusión socioeducativa.

Si nos centramos en el segundo objetivo referido a la acogida por parte de los distintos sectores de la comunidad educativa, se comprueba que las familias informantes indican que quienes menos participan son las familias autóctonas, y quienes más participan son los docentes.

Si atendemos al tercer objetivo, llama la atención que aunque las familias autóctonas consideran, en un alto porcentaje, que las familias extranjeras participan en la acogida, el porcentaje de la opción de respuesta “nada” se incrementa si quien contesta es de origen extranjero. Según el continente de origen, es necesario destacar, tal y como hemos visto en los resultados, que las familias de origen africano consideran peor que el resto de familias extranjeras la ayuda ofrecida por los adultos (familias y docentes); que las familias de origen europeo sitúan en los extremos la ayuda ofrecida por las familias de origen autóctono, sin embargo tienen una visión más positiva del resto de sectores; y que las familias procedentes de América son quienes tienen una mejor visión de las familias autóctonas, pero la peor en cuanto al alumnado (Angosto, 2016). Se intuye de estos resultados que el dominio del idioma facilita la socialización y la creación de relaciones y fomenta las relaciones pues la visión de los hispanoparlantes es mucho más positiva cuando hablamos de la ayuda ofrecida por adultos. Por tanto, la falta de dicho dominio aumenta el riesgo de discriminación (OCDE, 2018).

Si tenemos en cuenta la variable “número de alumnado extranjero escolarizados en el centro educativo”, cuanto menor es el número, más positiva es la visión en cuanto a la percepción de las familias de participación de familias autóctonas en la acogida. Asimismo, en los centros con mayor cantidad de extranjeros existe mayor selección de las opciones de los extremos (mucho, nada), en el caso de la acogida por parte de las familias extranjeras; esto puede ser debido a que aquellas familias pertenecientes a centros educativos con un gran número de alumnado extranjero, y por ende, donde existen mayor cantidad de informantes de familias extranjeras, tienen un mayor conocimiento en cuanto a esta situación, pues las posibilidades de interacción intercultural les otorga mayor capacidad para tener una visión más clara respecto a la situación de acogida. Esto nos lleva a concluir que las escuelas con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero necesitan recursos específicos para apoyar las dificultades de acogida e inclusión.

El tiempo de permanencia en el centro les otorga a las familias un mayor conocimiento de la situación de acogida, y llama la atención que estos resaltan mayor acogida por parte de los docentes cuantos más años de relación tienen con el centro. Además, si nos centramos en el nivel sociocultural de las familias que cumplimentan la encuesta existen diferencias también en esta. Aunque otros estudios muestran que un nivel educativo más alto está asociado a actitudes positivas hacia a los inmigrantes favoreciendo la confianza hacia personas de otras culturas (Lozano et al., 2017; Gundelach, 2014); observamos solo diferencias cuando la cuestión es referida a la labor de los docentes ante la diversidad cultural.

En los comentarios cualitativos observamos que son las familias de origen extranjero quienes se manifiestan en esta línea resaltando la labor efectiva por parte de los centros en cuanto a la acogida de alumnado extranjero y sus familias, y sin embargo, son las familias de origen autóctono las que reclaman una mayor participación por parte de las familias de origen extranjero.

En cuanto al cuarto objetivo referido a recoger las *propuestas de mejora aportadas por las familias*, a continuación se analiza la viabilidad de las propuestas de las mismas para mejorar la acogida:

- La escolarización temprana del alumnado de origen extranjero. La participación en programas de Educación Infantil del alumnado inmigrante es considerablemente más baja que la de los estudiantes extranjeros. Esto puede ser debido a la resistencia a este tipo de programas dada la poca o ninguna experiencia de los mismos en sus países de origen. En esta misma línea, la OCDE (2015), destaca que uno de los aspectos en los que los sistemas educativos pueden ayudar más a integrar a los niños de familias inmigrantes en sus nuevas comunidades es fomentar su matrícula en programas de educación preescolar.

- Escolarización en función del nivel y no de la edad. Las familias autóctonas consideran que sería una opción positiva para la mejora de la educación y la acogida, escolarizar al alumnado en función de los conocimientos y no de la edad. Pero como nos indican numerosas investigaciones entre las que destaca Soriano (2008), se produce entre los maestros un gran desconocimiento del nivel curricular con el que accede el alumnado extranjero al centro, un problema que plantea el profesorado es la carencia de «metodología». Por consiguiente, es necesario articular acciones que ayuden al docente a conocer cuál es el verdadero nivel curricular del alumno, con el fin de poder adaptarnos mejor a sus conocimientos y tomar decisiones en cuanto a su formación que no vayan dirigidas únicamente, en función de la edad del alumno. Pero diversas investigaciones (Santos-Rego y Lorenzo, 2009, 2012) han identificado que los alumnos extranjeros suelen asistir a clases y escuelas de menor calidad y esto dificulta su progreso. La selección por capacidades conduce a la desigualdad y crea un vínculo más fuerte entre la procedencia social y los resultados educativos (OCDE, 2018).
- Ubicación del alumnado en aulas independientes. Los padres también realizan propuestas con relación al lugar donde el alumnado se deben incorporar. Identificamos un gran número de familias que, como propuesta, estiman necesario ubicar al alumnado culturalmente diverso en aulas distintas a aquellos que son de origen autóctono. Muchos países, entre ellos España, tienen estos dispositivos de acogida que modifican los contenidos haciéndolos más accesibles desde el punto de vista lingüístico, pero según diversos estudios este tipo de ubicación puede provocar que este alumnado este siendo estigmatizados (Karsten, 2006) y se fomente la segregación del mismo (Echeverría y Castaño 2015, García, 2018). Además, se ha comprobado que las clases ordinarias es la forma más efectiva de integración de los niños con antecedentes de migración (OCDE, 2010).
- Reducir la ratio de alumnos. Las familias indican que es necesaria la reducción de la ratio alumno/profesor; hacen para ello referencia tanto a la ratio de los alumnado en general y específicamente a la ratio de alumnado extranjero. Reducir el tamaño de las clases pueden ser costoso y, a menudo, ineficaz para mejorar los resultados del alumnado. Sin embargo, existen estudios que confirman que aquel alumnado de origen extranjero que asiste a escuelas donde hay una mayoría de estudiantes nativos tienen aspiraciones educativas más altas, incluso cuando su situación socioeconómica o el contexto socioeconómico de la escuela es desfavorecido (Minello y Barban, 2012; Van Houtte y Stevens, 2010).

Tal y como hemos podido observar, en los comentarios cualitativos, la presencia de diferentes culturas, suscita diferentes reacciones, a veces negativas, fundamentadas en numerosas ocasiones en la existencia de prejuicios lo que lleva inevitablemente a una situación de discriminación y a su vez imposibilita una educación de calidad. En ese sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), en su último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo resalta la necesidad de crear programas escolares especiales, con el objetivo de paliar esas reacciones negativas y la eliminación de prejuicios. Las relaciones entre las familias extranjeras y autóctonas precisan, como venimos señalando, de intervenciones educativas que ayuden en el abandono de las posturas y los discursos latentes en torno a prejuicios y fomenten su participación en el centro, ayudando así a superar las dificultades para la inclusión de la población inmigrante en la sociedad española (Grau y Fernández, 2016). Pero, para ello, hemos de fomentar una convivencia escolar que apueste por la colaboración, el conocimiento mutuo y el establecimiento de redes de apoyo (Sales et al., 2019; Santos-Rego y Lorenzo, 2012; Traver y Olmos, 2020). Y por ello, hemos de pensar en “nuevas dinámicas organizativas que impliquen al entorno y la comunidad (Traver y Olmos, 2020) y que partan de sus necesidades, intereses y demandas” (Gonzalez y Dusi, 2017; Sales et al., 2021; Santos-Rego et al., 2019).

Cabe destacar como *limitaciones del estudio* que no se realizaron entrevistas semiestructuradas a las familias de origen extranjero, como se diseñó al comienzo de la investigación, dado que se encontraron dificultades con el idioma, lo que generó la necesidad de contar con mediadores socioculturales, de los que no se disponía en ese momento de la investigación.

5. Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., De Haro, R., y Mirete, A. B. (2017). Procesos de mejora e inclusión educativa en centros educativos de la Región de Murcia. En J.C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 271-281). Universidad de Alcalá Servicio de publicaciones.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2016). *Tendencias globales: Desplazamiento forzado en 2016*. <https://www.acnur.es/PDF/Tendencias2016.pdf>.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2020). *Tendencias globales: Desplazamiento forzado en 2020*. <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020>
- Amaro A., y Martínez, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>.

- Angosto, R. (2016). *Los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM, Repositorio de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/48244>
- Carrasco, C., y Villalobos, B. (2019). Educación, Inclusión y Justicia Social. *Revista F@ro*, 1(29), 1-4. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/605/531>
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., y Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores, *Educación* 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Consejería de Educación, Formación y Empleo (2010, 4 de junio). *Orden por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 137. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23399&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m4463](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23399&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m4463)
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DAES) (2016). *International Migration Report 2015, Highlights*. Naciones Unidas. www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- Duk, C., y Murillo, F.J. (2011) Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2), 11- 12. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85- 105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 468-495. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf>
- García, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91–105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- González, I., y Dusi, P. (2017). Inmigración, familia y escuela. Condicionantes clave para la colaboración en España. *Interacciones*, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12030>
- Grau, C., y Fernández, M. (2016): La educación el alumnado inmigrante en España. *ArXius de Ciències Socials*, 34, 141-146. <http://hdl.handle.net/10550/57366>
- Gundelach, B. (2014). In diversity we trust: The positive effect of ethnic diversity on outgroup trust. *Political Behavior*, 36, 125–42. <https://doi.org/10.1007/s11109-013-9220-x>
- Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(2), 261-282. <https://doi.org/10.1080/03050060600628694>
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva*. Síntesis.
- Lozano, J., Alcaraz, S., y Colás, P. (2012). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XXI*. 16 (1), 210-232. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.16.1.724>
- Lozano, J, Cerezo, M. C., y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza Editorial.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Castillo, I.S. (2017). Workshop experience: A means of fostering ties with the neighborhood in a school in the Region of Murcia. *Procedia-Social and Behavior Science*, 237, 731-736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.114>
- Minello, A., y Barban, N. (2012). The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643 (1), 78–103. <https://doi.org/10.1177 / 0002716212442666>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020). *Datos y Cifras. Curso 2020/2021*. Subdirección de Estadística y Estudios. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21237
- OCDE. (2010). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. París: OCDE. <http://worldcat.org/entity/work/id/762096860>
- OCDE. (2015). *Inmigrantes estudiantes de la Escuela: Facilitar el camino hacia la integración*. Editado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509>
- OCDE (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264292093-5-en.pdf?expires=1637516271&id=id&accname=guest&checksum=87FD93E2AFF6392E7C7D6DB1C02EB8BA>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/69>
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/221>
- Sales, A., Aguado, T., Lozano, J. y Pellejero, L. (2021). Opening up participatory spaces: a way of rethinking school practices linked to territory. *Educational Research*. 1- 18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1914514>
- Sales, A., Moliner, O., y Traver, J.A (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde proceso de investigación acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I. https://www.jmunozy.org/files/NEE/tutorias/inclusiva/jornadas_escuela_inclusiva/materiales/ODET_MOLINER_Y_LIDON_MOLINER/Escuela_Interc_Inclusiva.pdf

- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J.F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23(77), 433-458. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523366>
- Sales, A., Lozano, J. y Ozerinjauregi, N. (2019). Educación intercultural-inclusiva desde un currículum vinculado con el territorio. En E. Soriano, M.A. Casanova, V. Caballero y R. Dalouh (Eds.) *Educación, Convivencia en sociedades transculturales*. (pp. 51-74). La Muralla.
- Santos-Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c548167-5c91-40e2-91c8-b4b8f5306199/re35012-pdf.pdf>
- Santos-Rego, M.A., y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Octaedro.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo, M., y Priegue, D (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 22 (3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. La Muralla.
- Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. La Muralla.
- Traver, J., y Olmos, J. (2020). Procesos participativos de la comunidad escolar/educativa: los actores como protagonistas del cambio. En O. Moliner, *Acompañar la inclusión educativa*. (pp. 91-101). Dykinson.
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros, B., Ozerinjauregi, N., y Cerezo, M. C.(2021). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Revista Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación del mundo. Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- Van Houtte, M., y Stevens, P. A. (2010). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 209–37. <https://www.jstor.org/stable/27823603>