



**EXPECTATIVAS E IMPLICACIÓN EDUCATIVA DE LAS
FAMILIAS INMIGRANTES DE ESCOLARES EN
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA CAPV: BASES PARA LA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

PROGRAMA DE DOCTORADO: INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
(MIDE)

Tesis Doctoral realizada por: Nahia Intxausti Intxausti
Dirigida por: Feli Etxeberria Sagastume

San Sebastián, 2010

Esta Tesis Doctoral inscrito en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco y dirigida por la Doctora Feli Etxeberria Sagastume se ha realizado con la ayuda del Programa de Formación de Investigadores del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

ISBN: 978-84-694-2715-6

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL

	Página
ÍNDICE GENERAL.....	III
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS.....	XVII
AGRADECIMIENTOS.....	XXIII
INTRODUCCIÓN.....	25
I. PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	37
CAPÍTULO 1: La gestión de la diversidad en sociedades multiculturales: antecedentes para una perspectiva educativa.....	39
1.1. Marcos teóricos referenciales.....	41
1.1.1. Migraciones.....	41
1.1.1.1. Aproximación teórica.....	42
1.1.1.2. Principales rasgos de las migraciones actuales.....	44
1.1.2. Identidad.....	48
1.1.2.1. Transformaciones sociales: implicaciones identitarias.....	48
1.1.2.2. Perspectiva interaccionista.....	51
1.1.2.3. Perspectiva posmoderna.....	51
1.1.2.4. Cambio y permanencia.....	54
1.1.3. Diferencia cultural como identidad grupal.....	55
1.1.3.1. La naturaleza cambiante de la cultura.....	55
1.1.3.2. La construcción de la diferencia.....	57
1.2. Modelos de gestión de la diversidad cultural.....	59
1.2.1. Modelos de gestión de la diversidad en EEUU.....	59
1.2.1.1. Modelo asimilacionista.....	60
1.2.1.2. Modelo Melting pot.....	63
1.2.1.3. Modelo de pluralismo cultural.....	64
1.2.2. Modelos de gestión de la diversidad en Europa.....	65
1.2.3. Implicaciones actuales de los modelos.....	67
1.3. Aproximación al multiculturalismo.....	69

1.3.1. Principales rasgos definitorios del multiculturalismo.....	69
1.3.2. El multiculturalismo desde el pensamiento político.....	71
1.3.2.1. Ciudadanía común, ciudadanía diferenciada.....	72
1.3.2.2. El debate sobre políticas igualitarias.....	75
1.3.3. Del multiculturalismo al interculturalismo.....	79
1.4. El concepto de ciudadanía.....	81
1.4.1. Ciudadanía como estatus.....	81
1.4.2. Ciudadanía como proceso.....	83
1.5. Recapitulación e implicaciones para la Tesis.....	88
CAPÍTULO 2: Educación y familia.....	91
2.1. Aproximación a la familia.....	93
2.1.1. Concepto de familia.....	93
2.1.2. Evolución de la familia desde una perspectiva social.....	95
2.1.3. La diversidad de formas de organización familiar.....	98
2.1.4. Familias en la inmigración.....	103
2.1.5. Funciones educativas de la familia.....	109
2.2. Enfoques que han contribuido a los estudios sobre la relación familia y escuela.....	114
2.2.1. Perspectiva psicológica.....	114
2.2.1.1. Enfoque ecológico-sistémico.....	114
2.2.2. Perspectiva socioeducativa.....	117
2.2.2.1. Teoría del Capital Social.....	117
2.2.2.2. Teoría del Capital Cultural.....	121
2.2.3. Perspectiva pedagógica.....	125
2.2.3.1. Continuidades y discontinuidades entre educación familiar y escolar.....	125
2.2.3.2. La organización y cultura escolar en la relación con la familia.....	130
2.2.3.2.1. Organización escolar.....	136
2.2.3.2.2. Cultura escolar.....	144
2.2.3.3. La relación comunicativa entre familia y escuela.....	150
2.2.3.3.1. Información escrita.....	150
2.2.3.3.2. Encuentros.....	151
2.3. Recapitulación e implicaciones para la Tesis.....	156

CAPITULO 3: Expectativas de las familias en contextos de inmigración.....159

3.1. Expectativas educativas en contextos de inmigración.....161

3.1.1. La mirada socio-antropológica.....161

3.1.1.1. Teoría ecológico-cultural.....161

3.1.1.2. Teoría de la asimilación segmentada.....168

3.1.2. La mirada pedagógica: paradigmas de atención a la diversidad cultural.....177

3.1.2.1. Diversidad cultural y desigualdad social.....180

3.1.2.1.1. El enfoque del déficit o privación cultural.....180

3.1.2.1.2. El enfoque de la diferencia cultural.....181

3.1.2.2. La aproximación holística.....183

3.2. Aportaciones de otras investigaciones.....187

3.3. Recapitulación e implicaciones para la Tesis.....190

CAPITULO 4: Implicación educativa de las familias en contextos de inmigración.....193

4.1. Implicación educativa de la familia: conceptualización.....195

4.2. Modelos desarrollados en torno a la implicación educativa de la familia.....197

4.2.1. Modelo de relación familia, escuela y comunidad de Epstein.....198

4.2.2. Modelo motivacional y conceptualización multidimensional de Grolnick.....200

4.2.3. Modelo de implicación parental de Hoover- Dempsey y colaboradores.....206

4.2.4. Consideraciones sobre los modelos presentados.....214

4.3. Implicación educativa de las familias en contextos de inmigración: aportaciones de investigaciones.....216

4.3.1. Tipos de implicación educativa.....216

4.3.2. Implicación educativa de la familia en la escuela.....217

4.3.2.1. La mirada de la familia.....217

4.3.2.2. La mirada del profesorado.....221

4.3.3. Implicación educativa de la familia en el hogar.....223

4.3.3.1. Transmisión de valores socioculturales y socioeducativos.....223

4.3.3.2. Negociando el pasado y futuro.....227

4.3.3.3. Apoyo académico.....228

4.4. Fundamentación de variables que intervienen en la implicación educativa de las familias en contextos de inmigración.....231

4.4.1. Vivencia escolar de la familia.....	231
4.4.2. Estatus socioeconómico de la familia.....	231
4.4.3. Origen cultural de la familia.....	233
4.4.4. Nivel educativo de la familia.....	235
4.4.5. Autoeficacia educativa de la familia.....	237
4.4.6. Rol educativo de la familia.....	238
4.4.7. Red social de la familia.....	239
4.4.8. Acogida de la escuela.....	241
4.4.8.1. Invitación general de la escuela.....	241
4.4.8.2. Invitación del profesorado.....	243
4.4.9. Relación entre hijos/as y madres/padres en el hogar y en la escuela.....	247
4.4.10. Resultados académicos del alumnado.....	249
4.4.11. Expectativas educativas de la familia.....	251

4.5. Recapitulación e implicaciones para la Tesis.....252

II. PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.....255

CAPITULO 5: Contexto del estudio.....257

5.1. Contexto de la inmigración a nivel estatal y de la CAPV.....259

5.1.1. Nivel estatal.....	259
5.1.2. Comunidad Autónoma del País Vasco.....	260
5.1.2.1. Evolución de la población extranjera.....	260
5.1.2.2. Población extranjera según territorios históricos.....	261
5.1.2.3. Población extranjera según su origen.....	261

5.2. Contexto de la inmigración y educación en la CAPV.....263

5.2.1. Descripción general del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo.....	263
5.2.1.1. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV.....	263
5.2.1.2. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según origen.....	264
5.2.1.3. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según modelo lingüístico.....	264
5.2.1.4. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según la red educativa.....	265
5.2.2. Políticas del Gobierno Vasco: inmigración y educación.....	266
5.2.2.1. Políticas de inmigración.....	267

5.2.2.2. Políticas lingüísticas.....	268
5.2.2.3. Políticas educativas.....	269
5.2.2.3.1. Programa para la atención del alumnado inmigrante (2004-2006).....	270
5.2.2.3.2. Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado (2007-2010).....	271
5.2.2.3.3. Recursos para el refuerzo lingüístico.....	272
5.2.2.3.4. Participación educativa de la familia en la escuela: marco legal.....	273
5.2.3. Investigaciones en la CAPV: inmigración, educación y familia.....	274
5.2.3.1. Perspectiva sociológica.....	275
5.2.3.2. Perspectiva pedagógica.....	276
5.2.3.2.1. Implicación educativa de la familia.....	276
5.2.3.2.2. Escolarización del alumnado de familia inmigrante.....	278
5.2.3.2.3. Actitudes del profesorado ante la diversidad cultural.....	281
CAPÍTULO 6: Metodología y diseño de la investigación.....	285
6.1. Objetivos e hipótesis.....	287
6.1.1. Objetivo general.....	287
6.1.2. Objetivos específicos.....	287
6.1.3. Hipótesis.....	288
6.2. Diseño de la investigación.....	295
6.3. Estudio cualitativo.....	296
6.3.1. Muestra.....	296
6.3.2. Recogida de datos: instrumento.....	297
6.3.3. Recogida de datos: proceso.....	298
6.3.4. Análisis de datos.....	299
6.4. Estudio cuantitativo.....	306
6.4.1. Variables.....	306
6.4.1.1. Variables dependientes.....	306
6.4.1.2. Variables independientes.....	308
6.4.2. Muestra.....	311
6.4.2.1. Muestra de la familia.....	311
6.4.2.2. Muestra del profesorado.....	314
6.4.3. Recogida de datos: instrumentos.....	315
6.4.3.1. Cuestionario para la familia.....	315
6.4.3.2. Cuestionario para el profesorado.....	320

6.4.4. Recogida de datos: proceso.....	321
6.4.4.1. Cuestionario para la familia.....	322
6.4.4.2. Cuestionario para el profesorado.....	326
6.4.4.3. Resultados escolares del alumnado.....	326
6.4.5. Análisis de datos.....	327
6.5. Criterios de calidad de la investigación.....	327
6.6. Procedimiento: fases y temporalización.....	331
6.7. Limitaciones de la investigación.....	333
6.7.1. Fundamentación teórica.....	334
6.7.2. Parte empírica.....	334
CAPÍTULO 7: Resultados de la investigación.....	337
7.1. Características demográficas, socioculturales y profesionales.....	340
7.1.1. Características demográficas.....	340
7.1.1.1. Procedencia.....	340
7.1.1.2. Razones de salida del país de origen.....	341
7.1.1.3. Llegada a la CAPV.....	342
7.1.1.4. Situación documental.....	342
7.1.1.5. Lugar de residencia actual.....	343
7.1.1.6. Tiempo estancia en el País Vasco.....	343
7.1.1.7. Planes de futuro.....	343
7.1.1.8. Estado de la situación familiar.....	344
7.1.2. Características socioculturales.....	345
7.1.2.1. Religión.....	345
7.1.2.2. Lenguas.....	346
7.1.2.2.1. Familia lingüística de las lenguas maternas.....	346
7.1.2.2.2. Competencia lingüística.....	347
7.1.2.2.3. Uso de las lenguas.....	348
7.1.2.2.4. Transmisión de la lengua de origen familiar.....	349
7.1.2.2.5. Uso de la lengua materna en el hogar.....	349
7.1.2.2.6. Escuchar música del país.....	349
7.1.2.2.7. La lengua en la práctica religiosa.....	350
7.1.2.2.8. Visualizar TV, vídeos del país de origen.....	350
7.1.2.2.9. Lecto-escritura.....	350
7.1.2.2.10. La enseñanza de la lengua de origen.....	351
7.1.2.3. Formación.....	351
7.1.2.3.1. Educación formal.....	351
7.1.2.3.2. Formación continuada.....	352

7.1.3. Características profesionales.....	352
7.2. Características del alumnado.....	355
7.2.1. Sexo.....	355
7.2.2. Centro educativo.....	355
7.2.3. Modelo lingüístico.....	355
7.2.4. Curso escolar.....	355
7.2.5. Tiempo estancia.....	356
7.2.6. Resultados escolares.....	356
7.3. Perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa, y la de la escuela....	358
7.3.1. Dimensión educativa de la familia.....	358
7.3.1.1. Elección del centro escolar y modelo lingüístico.....	358
7.3.1.2. Percepciones.....	362
7.3.1.2.1. Percepciones de su red social.....	362
7.3.1.2.2. Percepciones de su autoeficacia educativa.....	363
7.3.1.2.3. Percepciones asociadas a las emociones.....	364
7.3.1.3. Vivencias.....	365
7.3.1.3.1. Vivencia escolar.....	365
7.3.1.3.2. Vivencia social.....	367
7.3.1.4. Rol educativo.....	368
7.3.1.4.1. Rol educativo de la familia en la escuela.....	368
7.3.1.4.2. Rol educativo de la familia en apoyo académico en el hogar.....	368
7.3.1.4.3. Rol educativo de la familia en la educación en valores en el hogar.....	369
7.3.2. Dimensión educativa de la escuela.....	369
7.3.2.1. Acogida de la escuela.....	369
7.3.2.2. Comunicación del profesor/a tutor/a.....	371
7.3.2.3. Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a.....	372
7.3.2.4. Invitación del hijo/a a la implicación.....	373
7.4. Implicaciones educativas: en la escuela y en el hogar.....	375
7.4.1. Implicación en la escuela.....	375
7.4.1.1. Implicación en actividades generales de la escuela.....	376
7.4.1.2. Implicación con el profesor/a tutor/a.....	378
7.4.2. Implicación en el hogar.....	379
7.4.2.1. Apoyo motivacional.....	380
7.4.2.2. Apoyo académico.....	381
7.4.2.3. Educación en valores.....	382

7.5. Variables que se relacionan con la implicación educativa de las familias.....384

7.5.1. Implicación de las familias con el profesor/a tutor/a en la escuela.....	386
7.5.1.1. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su país de origen.....	387
7.5.1.2. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su nivel educativo.....	387
7.5.1.3. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y el sexo del hijo/a.....	388
7.5.1.4. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y el modelo lingüístico del hijo/a.....	389
7.5.1.5. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y resultados escolares del hijo/a.....	389
7.5.1.6. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y sus expectativas hacia el logro académico de su hijo/a.....	390
7.5.1.7. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su red social en la escuela.....	390
7.5.1.8. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su autoeficacia educativa.....	392
7.5.1.9. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción asociada a las emociones en contacto con el profesor/a tutor/a.....	393
7.5.1.10. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su vivencia escolar en la relación con el profesor/a en el país de origen y en el país receptor.....	394
7.5.1.11. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su rol en el contacto con el profesor/a tutor/a.....	395
7.5.1.12. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la acogida de la escuela.....	396
7.5.1.13. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y comunicación del profesor/a tutor/a con la familia.....	397
7.5.1.14. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a e invitación a la implicación del profesor tutor/a.....	398
7.5.1.15. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a e invitación a la implicación del hijo/a.....	400
7.5.1.16. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a.....	401
7.5.2. Implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar.....	403
7.5.2.1. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y su país de origen.....	404
7.5.2.2. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y su nivel educativo.....	404
7.5.2.3. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el sexo del hijo/a.....	405
7.5.2.4. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el modelo lingüístico del hijo/a.....	406
7.5.2.5. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y resultados escolares del hijo/a.....	406

7.5.2.6. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y sus expectativas hacia el logro académico de su hijo/a.....	407
7.5.2.7. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su autoeficacia educativa.....	408
7.5.2.8. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción asociada a las emociones en contacto con el hijo/a.....	409
7.5.2.9. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su rol en el apoyo académico en el hogar.....	411
7.5.2.10. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la acogida de la escuela.....	412
7.5.2.11. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y comunicación del profesor tutor/a.....	413
7.5.2.12. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del profesor/a tutor/a.....	414
7.5.2.13. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del hijo/a.....	415
7.5.2.14. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar.....	417
7.6. Comparación de las expectativas de las familias y del profesorado hacia el alumnado.....	420
7.6.1. Logros académicos.....	420
7.6.2. Lingüísticos.....	421
7.6.2.1. Euskera.....	422
7.6.2.2. Castellano.....	423
7.6.2.3. Inglés.....	423
7.6.2.4. Lengua materna.....	424
7.6.3. Nivel profesional.....	425
7.6.4. Relaciones sociales.....	426
7.7. Variables que se relacionan con las expectativas de las familias hacia el logro académico y del euskera de sus hijos/as.....	427
7.7.1. Expectativas hacia el logro académico.....	428
7.7.1.1. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y su país de origen.....	428
7.7.1.2. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y su nivel educativo.....	429
7.7.1.3. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el sexo del hijo/a.....	430
7.7.1.4. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el modelo lingüístico del hijo/a.....	432
7.7.1.5. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y los resultados escolares del hijo/a.....	432

7.7.1.6. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y las expectativas hacia el logro académico del profesor/a tutor/a.....	433
7.7.1.7. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a.....	435
7.7.2. Expectativas hacia el logro del euskera.....	436
7.7.2.1. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y su país de origen.....	436
7.7.2.2. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y su nivel educativo.....	437
7.7.2.3. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y el sexo del hijo/a.....	438
7.7.2.4. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y el modelo lingüístico del hijo/a.....	439
7.7.2.5. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y los resultados escolares en euskera del hijo/a.....	440
7.7.2.6. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y las expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a.....	443
7.7.2.7. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a.....	445

III. PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....447

CAPÍTULO 8: Discusión de los resultados y conclusiones generales.....449

8.1 Conclusiones generales.....451

8.2. Conclusiones relacionadas con las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias.....453

8.2.1. Características demográficas.....453

8.2.2. Características socioculturales y profesionales.....455

8.3. Conclusiones relacionadas con la perspectiva de las familias sobre su dimensión educativa y la de la escuela.....458

8.3.1. Dimensión educativa de las familias.....458

8.3.1.1. Elección del centro escolar y modelo lingüístico.....458

8.3.1.2. Percepciones de la red social, autoeficacia educativa y emociones.....459

8.3.1.3. Vivencia escolar y social.....460

8.3.1.4. Rol educativo.....460

8.3.2. Dimensión educativa de la escuela.....461

8.4. Conclusiones relacionadas con la implicación educativa de las familias.....462

- 8.4.1. Implicación en la escuela.....462
- 8.4.2. Implicación en el hogar.....466

8.5. Conclusiones relacionadas con las expectativas de las familias y profesorado.....469

IV. PARTE: BASES ORIENTATIVAS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....473

CAPITULO 9: Aportaciones para la intervención educativa con familias inmigrantes con hijos e hijas en la Educación Primaria.....475

9.1. Orientaciones para el centro escolar y la familia a partir de la relación educativa familia-centro.....477

- 9.1.1. Acogida.....478
 - 9.1.1.1. Parte informativa.....479
 - 9.1.1.2. Seguimiento: orientación y mediación.....481
- 9.1.2. Gestión de la diversidad: lenguas y religión.....484
 - 9.1.2.1. Elección de las familias sobre el modelo lingüístico del centro.....484
 - 9.1.2.2. Atención a la lengua materna del alumnado.....485
 - 9.1.2.3. La dimensión religiosa.....487
- 9.1.3. Espacios de encuentro entre familia y escuela.....489
 - 9.1.3.1. Participantes.....489
 - 9.1.3.2. Formatos para el desarrollo de espacios de encuentro.....490
 - 9.1.3.2.1. Espacios de comunicación informal a modo de tertulia.....490
 - 9.1.3.2.2. Talleres.....491
 - 9.1.3.2.3. Cursos formativos.....492

9.2. Orientaciones para el profesor/a y para la familia a partir de la relación educativa familia- profesorado.....492

- 9.2.1. Orientaciones basadas en el conocimiento de la situación de las familias.....493
 - 9.2.1.1. Proyecto migratorio de la familia.....493
 - 9.2.1.2. Estado de la composición familiar.....493
 - 9.2.1.3. Situación documental y laboral en el país de llegada.....494
 - 9.2.1.4. La diversidad lingüística.....495
- 9.2.2. Orientaciones basadas en los resultados sobre la implicación educativa de las familias en la escuela.....496

9.2.3. Orientaciones basadas en los resultados sobre la implicación educativa de las familias en el hogar.....	501
9.2.4. Orientaciones respecto a las expectativas de las familias.....	504
9.3. Acción formativa para el profesorado.....	506
9.4. Administración educativa.....	507
V. PARTE: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	509
VI. PARTE: ANEXOS.....	545
Anexo I: Versión en inglés de la Introducción y Conclusiones.....	547
Anexo II: Cuestionario para la familia- castellano.....	581
Anexo III: Cuestionario para el profesorado- euskera.....	593
Anexo IV: Cuestionario para la familia-árabe.....	597
Anexo V: Cuestionario para el profesorado- castellano.....	611
Anexo VI: Cartas de invitación a la investigación para centros- euskera, castellano, árabe y rumano	615
Anexo VII: Permisos. Resultados escolares alumnado.....	621
Anexo VIII: Ejemplo resultados escolares.....	625
Anexo IX: Guión entrevista familia-estudio cualitativo.....	629
Anexo X: Variables del estudio cualitativo.....	635
Anexo XI: Variables del estudio cuantitativo.....	671

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

1.- CUADROS

CAPÍTULO 2	
Cuadro 2.1.: Divergencias entre el contexto escolar y familiar en la dimensión física	Pg. 126
Cuadro 2.2.: Divergencias entre el contexto escolar y familiar en la dimensión social	Pg. 127
Cuadro 2.3.: Divergencias entre el contexto escolar y familiar en la dimensión cultural	Pg. 127
Cuadro 2.4.: Diferencias entre los roles que asumen la familia y el profesorado	Pg. 128
Cuadro 2.5.: Paradigma tradicional del modelo de Dodd et al. (2002)	Pg. 133
Cuadro 2.6.: Características de la fase de transición del modelo de Dodd et al. (2002).	Pg. 134
Cuadro 2.7.: Características del nuevo paradigma de Dodd et al. (2002)	Pg. 135
Cuadro 2.8.: Ventajas y dificultades de la entrevista grupal	Pg. 153
Cuadro 2.9.: Ventajas y dificultades de la entrevista individual	Pg. 155
CAPÍTULO 3	
Cuadro 3.1.: Adaptación de Carrasco (2004b, 51) sobre Modelo de Ogbu	Pg. 163
Cuadro 3.2.: Modelo cultural de las minorías voluntarias e involuntarias de Ogbu et al. (1998)	Pg. 166
Cuadro 3.3.: Grado de movilidad en las diferentes generaciones (Portes y Rumbaut, 2001)	Pg. 174
Cuadro 3.4.: Dimensiones y formulación conceptual de los paradigmas educativos desarrollados como respuesta a la diversidad cultural (Aguado, 2003a, 8)	Pg. 179
CAPÍTULO 4	
Cuadro 4.1.: Modelo de Grolnick et al. (1997) que incluye los factores que predicen la implicación parental en la escolarización del hijo/a	Pg. 204
Cuadro 4.2.: Modelo teórico del proceso de implicación parental realizado por Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997)	Pg. 207
Cuadro 4.3.: Niveles 1 y 2 del modelo teórico de Hoover-Dempsey et al. (2005) sobre el proceso de implicación de los padres/madres (Walker et al., 2005)	Pg. 212
CAPÍTULO 6	
Cuadro 6.1.: Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis de la investigación	Pg. 294
Cuadro 6.2.: Características sociodemográficas de las familias entrevistadas	Pg. 296
Cuadro 6.3.: Descripción de las entrevistas realizadas	Pg. 297
Cuadro 6.4.: Modelo relación familia-escuela	Pg. 305
Cuadro 6.5.: Resumen de las variables dependientes	Pg. 308
Cuadro 6.6.: Resumen de las variables independientes	Pg. 311
Cuadro 6.7.: Ubicación en la CAPV de los centros escolares de la muestra	Pg. 312
Cuadro 6.8.: Dimensiones y subdimensiones del cuestionario para las familias	Pg. 319
Cuadro 6.9.: Dimensiones y subdimensiones del cuestionario para el profesorado	Pg. 320
CAPÍTULO 7	
Cuadro 7.1.: Resumen de las variables dependientes e independientes del estudio en relación a la implicación educativa de las familias	Pg. 385
Cuadro 7.2.: Resumen de las variables dependientes e independientes del estudio en relación a las expectativas de las familias	Pg. 427

2.- TABLAS

CAPITULO 5	
Tabla 5.1.: Distribución de la población extranjera en España por comunidades. Avance del Padrón a 1 de enero de 2010. Datos provisionales	Pg. 260
Tabla 5.2.: Evolución de la población autóctona y extranjera y porcentajes de extranjería de la CAPV. 1998-2009	Pg. 260
Tabla 5.3.: Población extranjera en la CAPV por territorios históricos. Año 2009	Pg. 261
Tabla 5.4.: Población extranjera en la CAPV por áreas geográficas. Año 2009	Pg. 261
Tabla 5.5.: Población extranjera en la CAPV. Diez principales nacionalidades. Año 2009	Pg. 262
Tabla 5.6.: Evolución de la presencia del alumnado de origen extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitaria (1997-2007)	Pg. 263
Tabla 5.7.: La distribución del alumnado de familia inmigrante por territorios. Curso 07/08	Pg. 263
Tabla 5.8.: Alumnado de familia inmigrante matriculado en la CAPV en enseñanza no universitaria por niveles educativos. Curso 07/08	Pg. 264
Tabla 5.9.: Alumnado de familia inmigrante matriculado en el País Vasco en la Enseñanza Primaria de origen Extranjero. Curso 07/08	Pg. 264
Tabla 5.10.: Distribución del alumnado de familia inmigrante por modelos lingüísticos. Curso 07/08	Pg. 264
Tabla 5.11.: Distribución del alumnado de familia inmigrante por territorios y redes educativas. Curso 07/08	Pg. 265
Tabla 5.12.: Distribución del alumnado de familia inmigrante por modelos lingüísticos y red educativa. Curso 07/08	Pg. 266
CAPITULO 6	
Tabla 6.1.: Número de centros educativos y familias entrevistadas	Pg. 312
Tabla 6.2.: Número de alumnado de familia inmigrante en los centros en base al tipo de centro	Pg. 313
Tabla 6.3.: Número de alumnado de familia inmigrante en los centros en base al modelo lingüístico	Pg. 313
Tabla 6.4.: Número de alumnado de familia inmigrante en los centros en base a la provincia	Pg. 313
Tabla 6.5.: Situaciones a la hora citada de la entrevista	Pg. 325
CAPÍTULO 7	
Tabla 7.1.: Elección del modelo lingüístico según la lengua de origen de las familias	Pg. 360
Tabla 7.2.: Percepción de su red social	Pg. 362
Tabla 7.3.: Percepción de su autoeficacia educativa	Pg. 363
Tabla 7.4.: Percepciones asociadas a las emociones	Pg. 364
Tabla 7.5.: Vivencia social	Pg. 367
Tabla 7.6.: Rol educativo de las familias en la escuela	Pg. 368
Tabla 7.7.: Rol educativo de las familias en apoyo académico en el hogar	Pg. 368
Tabla 7.8.: Rol educativo de las familias en la educación en valores en el hogar	Pg. 369
Tabla 7.9.: Acogida de la escuela	Pg. 370
Tabla 7.10.: Comunicación del profesor/a tutor/a	Pg. 371
Tabla 7.11.: Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a	Pg. 372
Tabla 7.12.: Invitación a la implicación del hijo/a	Pg. 373
Tabla 7.13.: Implicación en actividades generales de la escuela	Pg. 376
Tabla 7.14.: Implicación con el profesor/a tutor/a	Pg. 378
Tabla 7.15.: Implicación en el hogar	Pg. 379
Tabla 7.16.: Apoyo motivacional	Pg. 380
Tabla 7.17.: Apoyo académico	Pg. 381
Tabla 7.18.: Educación en valores	Pg. 382

Tabla 7.19.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según su país de origen	Pg. 387
Tabla 7.20.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según su nivel educativo	Pg. 388
Tabla 7.21.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según el sexo del hijo/a	Pg. 388
Tabla 7.22.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según el modelo lingüístico del hijo/a	Pg. 389
Tabla 7.23.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y expectativas hacia el logro educativo del hijo/a	Pg. 390
Tabla 7.24.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su red social	Pg. 391
Tabla 7.25.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su autoeficacia educativa	Pg. 392
Tabla 7.26.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción asociada a las emociones	Pg. 393
Tabla 7.27.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y vivencia en la relación con el profesor/a del país de origen/país receptor	Pg. 394
Tabla 7.28.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según la vivencia respecto al contacto con el profesor/a en la escuela de su hijo/a en el país de origen y en el país actual	Pg. 395
Tabla 7.29.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su rol con el profesor/a tutor/a	Pg. 396
Tabla 7.30.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la acogida de la escuela	Pg. 397
Tabla 7.31.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y el contacto del profesor/a tutor/a con la familia	Pg. 397
Tabla 7.32.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la invitación del profesor/a tutor/a a la implicación	Pg. 399
Tabla 7.33.: Distribución de las medias de las variables implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la invitación a la implicación del hijo/a	Pg. 400
Tabla 7.34.: Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre la influencia de la vivencia contacto profesor/a, invitación a la implicación del profesor/a tutor/a y sexo del hijo/a en la implicación con el profesor/a tutor/a	Pg. 401
Tabla 7.35.: Estimaciones de los parámetros sobre la influencia de la vivencia contacto profesor/a, invitación profesor/a a la implicación y sexo hijo/a en la implicación con profesor/a tutor/a	Pg. 402
Tabla 7.36.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según su país de origen	Pg. 404
Tabla 7.37.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según su nivel educativo	Pg. 404
Tabla 7.38.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según su nivel educativo	Pg. 405
Tabla 7.39.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según el sexo del hijo/a	Pg. 405
Tabla 7.40.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según modelo lingüístico del hijo/a	Pg. 406
Tabla 7.41.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y sus expectativas hacia el logro académico del hijo/a	Pg. 407
Tabla 7.42.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su autoeficacia educativa	Pg. 408
Tabla 7.43.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su autoeficacia educativa	Pg. 409
Tabla 7.44.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción asociada a las emociones	Pg. 410

Tabla 7.45.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su rol en el apoyo académico en el hogar	Pg. 411
Tabla 7.46.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la acogida de la escuela	Pg. 412
Tabla 7.47.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el contacto del profesor/a	Pg. 413
Tabla 7.48.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la invitación a la implicación del profesor/a tutor/a	Pg. 414
Tabla 7.49.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del hijo/a	Pg. 416
Tabla 7.50.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del hijo/a	Pg. 416
Tabla 7.51.: Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre la influencia del modelo lingüístico, nivel educativo de la familia, sexo del hijo/a, percepción del rol educativo y la autoeficacia educativa de la familia en el apoyo académico y la invitación a la implicación del hijo/a en la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar	Pg. 418
Tabla 7.52.: Estimaciones de los parámetros sobre la influencia del modelo lingüístico, nivel educativo de las familias, sexo del hijo/a, percepción de su rol y la autoeficacia educativa en apoyo académico, y la invitación a la implicación del hijo/a en la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar	Pg. 418
Tabla 7.53.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a con su país de origen	Pg. 428
Tabla 7.54.: Distribución de las medias de expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y su nivel educativo	Pg. 429
Tabla 7.55.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a respecto el nivel educativo de la familia	Pg. 430
Tabla 7.56.: Distribución de las medias de expectativas de las familias hacia el logro académico y el sexo del hijo/a	Pg. 431
Tabla 7.57.: Chi-cuadrado de la relación entre expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a respecto al sexo del hijo/a	Pg. 431
Tabla 7.58.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el modelo lingüístico del hijo/a	Pg. 432
Tabla 7.59.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y resultados escolares del hijo/a	Pg. 432
Tabla 7.60.: Distribución de las medias de expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico	Pg. 433
Tabla 7.61.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a respecto a las expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico	Pg. 434
Tabla 7.62.: Relación entre las expectativas en logros académicos de las familias y las expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico y el sexo del hijo/a.	Pg. 435
Tabla 7.63.: Distribución de las medias de las expectativas de las familias hacia el logro del euskera con su país de origen	Pg. 436
Tabla 7.64.: Distribución de las medias de las expectativas de las familias hacia el logro del euskera con su nivel educativo	Pg. 437
Tabla 7.65.: Distribución de las medias de las expectativas de las familias hacia el logro del euskera con el sexo del hijo/a	Pg. 438
Tabla 7.66.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera respecto al sexo del hijo/a	Pg. 438
Tabla 7.67.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro del euskera con modelo lingüístico del hijo/a	Pg. 439
Tabla 7.68.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera respecto al modelo lingüístico del hijo/a	Pg. 440
Tabla 7.69.: Distribución de las medias de la expectativa de las familias hacia el logro del euskera y los resultados escolares en euskera del hijo/a	Pg. 441
Tabla 7.70.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera respecto a los resultados escolares en euskera del hijo/a	Pg. 442

Tabla 7.71.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro del euskera y expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a	Pg. 443
Tabla 7.72.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas hacia el logro del euskera de las familias respecto a las expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a	Pg. 443
Tabla 7.73.: Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre la influencia del sexo del hijo/a y modelo lingüístico en las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a	Pg. 445
Tabla 7.74.: Estimaciones de los parámetros sobre la influencia del sexo del hijo/a y modelo lingüístico en las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a	Pg. 445

3.- GRÁFICOS

CAPÍTULO 7	
Gráfico 7.1.: Procedencia	Pg. 340
Gráfico 7.2.: Razones de salida del país	Pg. 341
Gráfico 7.3.: Llegada a la CAPV	Pg. 342
Gráfico 7.4.: Situación documental	Pg. 342
Gráfico 7.5.: Planes de futuro	Pg. 343
Gráfico 7.6.: Estado civil	Pg. 344
Gráfico 7.7.: Religión	Pg. 345
Gráfico 7.8.: Familia lengua materna	Pg. 346
Gráfico 7.9.: Competencia lingüística	Pg. 347
Gráfico 7.10.: Competencia en más de una lengua	Pg. 348
Gráfico 7.11.: Transmisión de la lengua de origen	Pg. 349
Gráfico 7.12.: Educación formal	Pg. 351
Gráfico 7.13.: Formación continuada	Pg. 352
Gráfico 7.14.: Características profesionales	Pg. 353
Gráfico 7.15.: Resultados escolares	Pg. 356
Gráfico 7.16.: Información sobre la escuela	Pg. 358
Gráfico 7.17.: Razones de elección de la escuela	Pg. 359
Gráfico 7.18.: Modelo lingüístico: razones de su elección	Pg. 360
Gráfico 7.19.: Percepción de su red social	Pg. 362
Gráfico 7.20.: Percepción de su autoeficacia educativa	Pg. 363
Gráfico 7.21.: Percepciones asociadas a las emociones	Pg. 365
Gráfico 7.22.: Contacto profesor/a-familia (país de origen y país receptor)	Pg. 366
Gráfico 7.23.: Participación AMPA (país de origen y país receptor)	Pg. 366
Gráfico 7.24.: Vivencia social	Pg. 367
Gráfico 7.25.: Acogida de la escuela	Pg. 370
Gráfico 7.26.: Comunicación del profesor/a tutor/a	Pg. 371
Gráfico 7.27.: Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a	Pg. 372
Gráfico 7.28.: Invitación a la implicación del hijo/a	Pg. 374
Gráfico 7.29.: Razones de no-participación.	Pg. 376
Gráfico 7.30.: Razones de participación.	Pg. 377
Gráfico 7.31.: Implicación con el profesor/a tutor/a	Pg. 378
Gráfico 7.32.: Apoyo motivacional	Pg. 380
Gráfico 7.33.: Apoyo académico	Pg. 381
Gráfico 7.34.: Educación en valores	Pg. 382
Gráfico 7.35.: Expectativas hacia el logro académico	Pg. 420
Gráfico 7.36.: Expectativas lingüísticas	Pg. 421
Gráfico 7.37.: Expectativas hacia el logro del euskera	Pg. 422
Gráfico 7.38.: Expectativas hacia el logro del castellano	Pg. 423
Gráfico 7.39.: Expectativas hacia el logro del inglés	Pg. 423
Gráfico 7.40.: Expectativas hacia el logro de la lengua materna	Pg. 424
Gráfico 7.41.: Expectativas en el nivel profesional	Pg. 425
Gráfico 7.42.: Expectativas en relaciones sociales	Pg. 426

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a través de estas líneas a las personas que han contribuido de una u otra manera en la realización de esta Tesis.

Primeramente, quería agradecer a la directora de la Tesis, Feli Etxeberria Sagastume, por darme la oportunidad de introducirme en el mundo de la investigación, contagiarme su interés hacia la misma y ofrecerme confianza, cercanía, apoyo y dedicación a la dirección imprescindible en todo este proceso. Gracias también a Luis Joaristi por su ayuda en los análisis estadísticos, y al Departamento de Métodos y diagnóstico en Educación por acogerme en el Departamento estos últimos años. También agradecer al Departamento de Educational Studies de Goldsmiths College, por acogerme en mi estancia en Londres, en especial a Charmian Kenner, por su amabilidad y apoyo. Por último, a Xabier Aierdi por sus valiosas aportaciones y a Juanito Etxeberria por introducirme en el mundo de la estadística.

A todas las familias que me habéis acogido con amabilidad y cariño, mil gracias por darme la posibilidad de compartir tantas experiencias inolvidables con vosotros. A todos los Centros Educativos y su personal que ha colaborado en este proyecto, gracias por vuestra dedicación y disponibilidad para facilitar espacios, contacto con las familias y aportar datos para la investigación: CEP Xabier Munibe, San Vicente de Paul Ikastetxea, CEP Murumendi, CEP Koldo Mitxelena, CEP Dumboa, Iraurgi Ikastola, Jakintza Ikastola, CEP Legarda Alde, Sagrado Corazon Ikastetxea (Bermeo), CEP San Francisco (Bermeo), CEP Allende Salazar, CEP Larrañazubi, Alazne Ikastetxea, Santa María de Socorro Ikastetxea, Madre del Divino Pastor Ikastetxea, Ibernalo Ikastola, La Milagrosa Ikastetxea, CEP Zabaleko, CEP Lucas Rey, CEP El Ciego, CEP A. Fornies Manuel, CEP Divino Maestro, CEP Samaniego.

Agradecer también a todas esas personas que habéis ayudado en establecer contacto con las primeras familias: Nancy, Aliú, Isidro, Nati, Amaia Erdozain y Maite, Ana Eizagirre, Imanol Zubizarreta, Esti, Edu, Juan, Silvia, Martina y Arantxa Etxeberria. Y a los viejos amigos y amigas por haberme acogido en vuestras casas y prepararme tantas cenas y compartir momentos tan agradables en el proceso de recogida de datos: Eneritz, Borja, Pello, Naia, Amaia, Olaba e Itzi.

Y en especial, agradecer a los buenos amigos y a los de casa por motivarme a iniciar el camino de la investigación, por el apoyo y comprensión ante las dificultades en el recorrido y saber celebrar los pequeños logros obtenidos en el día a día.

MILA ESKER DENOI!

INTRODUCCIÓN

Justificación e interés del trabajo

Los procesos migratorios comprenden uno de los fenómenos más característicos del escenario social del contexto global actual. Aunque nos situamos ante un fenómeno que ha existido siempre no podemos desdeñar que su extensión e intensidad alcance formas hasta ahora desconocidas. La expresión histórica de la diversidad cultural está presente en países tanto occidentales como no occidentales.

Esta manifestación también se evidencia en nuestro país de forma cada vez más acusada. A la diversidad generada, a través de las migraciones internas de nivel estatal y la emigración a otras tierras que tuvieron lugar en décadas anteriores, se añade en la actualidad el fenómeno de la inmigración internacional, convirtiéndose así mayormente un país receptor de la inmigración extranjera. Es así como el País Vasco se caracteriza cada vez más como una sociedad plural en la cual coexisten diversas sensibilidades culturales y de identidad; los datos de INE (2009) indican que el índice de personas inmigrantes en la última década ha ido en aumento de forma considerable pasando de ser 16.794 en el año 1999 a constituir 132.189 personas en el año 2009. La manifestación cultural de este hecho social se puede apreciar en el estudio que realizaron el Observatorio Vasco de la Inmigración y Unesco Etxea (Uranga et al., 2008) que identifica 100 lenguas diferentes habladas pertenecientes a 66 estados en los territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y Navarra.

Esta realidad social, que se identifica más como un cambio estructural que coyuntural, nos plantea nuevos retos (y otros no tan nuevos) que de alguna forma contribuyen a que la sociedad deba replantearse muchas de sus creencias, valores, actitudes y conductas. Aprender que existen formas de comunicación y convivencia en la diversidad es un aspecto cada vez más necesario en las sociedades occidentales multiculturales que pretenden desarrollarse como sociedades cohesionadas fundamentadas en los valores de respeto, reconocimiento mutuo y conocimiento compartido.

La escuela no es ajena a las influencias del entorno social, y en este sentido, la diversidad va ganando su espacio cada vez mayor, manifestándose tanto en la procedencia, cultura y desarrollo académico del alumnado y sus familias. Este alumnado y sus familias han roto con la imagen homogénea del Sistema Educativo Vasco y plantean a la escuela el reto de configurar una respuesta satisfactoria a la realidad social que se le presenta. La diversidad cultural y educativa requiere de mayor atención y necesidad de replantear, por parte de los agentes educativos, los principios que orientan su actuación educativa.

El notable incremento en las escuelas de hijos e hijas de familias vinculadas a la inmigración urge estudiar los procesos educativos que tienen lugar en la incorporación escolar del alumnado en las escuelas vascas. En este sentido, este trabajo quiere contribuir a ello tratando de obtener mayor comprensión sobre los procesos educativos del alumnado de familias vinculadas a la inmigración para tratar así de mejorar la intervención educativa.

Consideramos que una manera de contribuir a este conocimiento puede provenir del estudio de las propias familias inmigrantes y su panorama educativo, es decir, de sus expectativas, percepciones e implicaciones educativas. Aunque el número de investigaciones en materia de inmigración y educación ha aumentando en las últimas décadas, estos estudios, en especial en nuestro contexto, tienden a centrarse en el ámbito formal y desde la perspectiva, eminentemente, del profesorado. Creemos que dar voz y tratarles como protagonistas a las familias inmigrantes puede contribuir a un mayor conocimiento sobre su perspectiva educativa y mayor comprensión de los procesos educativos de sus hijos e hijas. Este conocimiento puede proporcionar un marco de estudio y punto de partida para la reflexión sobre los modos de intervención educativa, acercando posturas entre familia y escuela y buscando mayor coherencia y eficacia en dicha intervención.

No cabe duda de que la escolarización del alumnado implica para la escuela el establecimiento de relaciones con la familia, ya que no es concebible que ella pueda

quedarse al margen de los procesos educativos de sus hijos e hijas; un contacto entre profesorado y familia es inevitable.

Dice Epstein (2002) que este contacto puede adoptar diferentes enfoques dependiendo de la forma en que la escuela concibe al alumnado. La escuela que tiende a concebir al alumnado únicamente como estudiante tenderá a concebir la familia separada de la escuela. Sin embargo, la escuela que concibe al estudiante desde una perspectiva integral tenderá con mayor probabilidad a concebir a la familia y la comunidad como su aliado/colaborador. Esta última aproximación nos sitúa en la afirmación de que las necesidades del alumnado obtienen una respuesta más satisfactoria cuando la familia y la escuela actúan de forma conjunta, colaborativa, y coherente. Difícilmente podrán atenderse las necesidades educativas del alumnado si cada cual, familia y escuela, actúan de forma aislada y/o contradictoria.

Un enfoque colaborativo concibe a la escuela y la familia como colaboradores, y se basa en el reconocimiento de que ambas comparten intereses y responsabilidades en relación a la educación y desarrollo del niño o niña. En el caso del alumnado de familia de origen inmigrante, esta necesidad de colaboración puede ser más acusada debido a que la escuela en la mayoría de los casos se encuentra por primera vez ante un alumnado cuya experiencia escolar, social, cultural desconoce, o dicho de otra manera, cuyas experiencias socioculturales y educativas pueden resultar diferentes según los patrones desde las cuales se interpreta la realidad social. La escuela se sitúa ante la necesidad de conocer en mayor profundidad al nuevo alumnado que le llega si quiere que su incorporación escolar sea satisfactoria. En este sentido, no puede mantenerse al margen de su universo familiar puesto que de ella puede obtener mayor conocimiento y comprensión sobre el alumnado y puede, en colaboración, convertir sus recursos en beneficio educativo para el mismo.

Sabemos por razones de carácter social y cultural que existen diferencias entre las familias de diferente origen y que la diversidad está presente en ellas. Sin embargo, se imprimen en ellas ciertos rasgos comunes de las cuales destacamos que las familias vinculadas a la inmigración se exponen a procesos de integración para poder adaptarse

al nuevo contexto social y cultural en la nueva sociedad. En este sentido, la familia puede encontrarse ante rupturas, cambios o continuidades respecto a las expectativas, los valores y los roles que afectan en la educación y escolarización de sus hijos e hijas y en la comunicación entre familia y escuela.

Un mayor conocimiento sobre la dimensión educativa de la familia (vivencias, percepciones), sus expectativas y su implicación educativa puede contribuir a una mayor comprensión de la situación escolar de sus hijos e hijas, y posibilita pensar en una intervención educativa más eficaz y adaptada a la realidad educativa presente. A su vez, este conocimiento puede permitir generar nuevos planteamientos en la educación y en el modo de acercamiento entre familia y escuela con objeto de establecer puentes de interacción y comunicación entre las mismas y contribuir en el desarrollo educativo de los hijos e hijas.

Consideramos que en esta sociedad cada vez más plural y diversa estamos abocados al entendimiento mutuo y a la interadaptación. En consideración a la construcción de una sociedad más cohesionada e intercultural se plantea una relación colaborativa entre escuela y familia basada en la responsabilidad de desarrollar prácticas educativas para la mejora del desarrollo de los escolares tanto en la dimensión del aprendizaje escolar como en la integración social.

Objetivo y preguntas para la investigación

El enfoque de este Proyecto de Tesis pretende contribuir a un mayor conocimiento sobre un ámbito específico que articula la educación y la inmigración. Su objetivo es conocer las expectativas e implicaciones educativas de las familias inmigrantes de la Comunidad Autónoma del País Vasco acerca de sus hijas e hijos en Educación Primaria, para así establecer unas bases para la intervención entre familia-escuela.

Las familias inmigrantes se exponen a procesos de integración para poder adaptarse al nuevo contexto social y cultural en la nueva sociedad. De este modo, puede haber cambios respecto a sus expectativas, percepciones y actuaciones educativas, que no

siempre resultan coincidentes con la escuela pero, sin embargo, influyen en la educación y escolarización de sus hijos e hijas y en el tipo de relación que establecerá con la misma. Por esta razón interesa conocer sus expectativas, sus percepciones sobre el rol de la familia y escuela en el proceso de incorporación de sus hijos e hijas en la escuela y prácticas de cara a la cultura del hogar y escolar del país de llegada.

Con objeto de ahondar en el conocimiento educativo de la familia esta investigación quiere responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de cambios y continuidades se perciben en los valores educativos dentro del seno familiar por la incorporación a la nueva cultura de la escuela?
- ¿Puede haber diferencias entre la familia de origen diferente respecto a las percepciones sobre la educación familiar?
- ¿Cómo son las percepciones que construye la familia sobre la escuela y su función educativa? ¿Qué grado de expectativas deposita en ella de cara al futuro de sus hijos e hijas en el nuevo país?
- ¿Qué prácticas educativas llevan a cabo las familias para facilitar la socialización y el desarrollo educativo de sus hijos e hijas? ¿Qué actividades se realizan en el hogar para que los hijos e hijas puedan valorar su cultura?
- ¿Qué pensamiento tiene la familia sobre la relación a mantener con la escuela?
- ¿Puede el conocimiento obtenido sobre la visión educativa de la familia inmigrante contribuir a la intervención educativa que realiza la escuela?

Se ha realizado una aproximación teórica al tema en cuestión y, seguidamente, se ha elaborado el diseño para el desarrollo del trabajo empírico. Detallamos a continuación la estructura que sigue el trabajo que presentamos.

Estructura del trabajo

La primera parte del trabajo recoge el **marco teórico** en la que se inscribe este proyecto. Comprende cuatro capítulos. **El primer capítulo** aborda el estudio de la gestión de la diversidad de las sociedades multiculturales a partir de las diferentes contribuciones teóricas desarrolladas respecto a la incorporación de las minorías en sociedades multiculturales. La lectura de las diferentes perspectivas de carácter sociológico, antropológico y filosófico ha aportado información para comprender el fenómeno migratorio en el ámbito de la educación. Se han descrito algunos fenómenos sociales que interesa resaltar como los procesos migratorios y la construcción de la identidad a partir de la comunalidad y de la diferencia. Junto a ello, el fenómeno de la globalización y las nuevas tecnologías de la información y comunicación constituyen procesos complejos que ponen de manifiesto la diversidad y complejidad de formas de incorporación que pueden presentar las familias inmigrantes a su llegada a la nueva sociedad.

La cuestión sobre la gestión de la diversidad en las sociedades nos remite a la consideración de diversas formas de gestión que han ido asumiendo las sociedades occidentales multiculturales (multiculturalismo, interculturalismo, ciudadanía etc.). La revisión de estas contribuciones desde las cuales partimos, a través del primer capítulo del estudio, pretende incidir en la necesidad de comprender la escuela y su proyecto educativo en un marco social cambiante que exige el replanteamiento de los supuestos en las cuales se basan sus principios educativos y, en concreto, su comprensión y actuación ante la diversidad.

En el **segundo capítulo** se aborda el estudio de la familia. Se señalan las aportaciones desde diferentes disciplinas como la sociología, psicología y pedagogía que han contribuido a los estudios sobre familia y su relación con la escuela. Se describen, primeramente, los cambios que ha ido incorporando la familia como institución social tanto en su organización como en sus funciones educativas. Seguidamente, se estudian las características de las familias vinculadas a la inmigración. Estas familias incorporan ciertos rasgos comunes como grupos que se vinculan a

contextos migratorios. Los condicionamientos que suponen la experiencia migratoria y la incorporación a una nueva sociedad exigen una adaptación al nuevo contexto cultural y social que puede conllevar ciertas modificaciones en la composición y funcionamiento familiar, los roles, los principios familiares y las funciones que ha asumido cada miembro, modificando así las relaciones entre sus miembros.

A su vez, la socialización diferencial que viven los hijos e hijas de familias de la inmigración puede contribuir a ciertos cambios, rupturas o continuidades en el ideario normativo familiar ya que las familias se sitúan ante la necesidad de buscar un cierto equilibrio entre el deseo de dar una continuidad a los valores educativos y culturales que orientan su ideario y la necesidad de incorporar ciertos cambios para facilitar la adaptación de sus hijos e hijas en la nueva sociedad. La incorporación en la escuela de los hijos e hijas de las familias de origen inmigrante puede suponer para las familias el replanteamiento de su ideario educativo. Su posición ante la escolarización de sus hijos e hijas puede depender de sus vivencias y las estrategias de adaptación que prioricen.

La aproximación educativa de la familia no sucede al margen de la actuación escolar puesto que su interacción con la escuela influye en la orientación que adopta dicha relación con la misma y con sus hijos e hijas. La Teoría Ecológico- Sistémico de Bronfenbrenner, descrita en este capítulo, indica que ambos sistemas, la familiar y la escolar, influyen en el desarrollo educativo del alumnado, debido a que éste participa simultáneamente en ambos contextos. Más allá de la influencia que cada sistema ejerce en el alumnado, la relación interactiva y la influencia recíproca que ejercen los dos microsistemas indica que el desarrollo del alumnado puede verse afectada también por la influencia entrelazada de ambos. A la descripción de dicha teoría le sigue, desde una perspectiva sociológica, la descripción de las teorías del Capital Social y del Capital Cultural. Proporcionan una visión sobre la influencia que puede ejercer la escuela, a través de su orientación y actuación, en las posibilidades de las familias para acceder a recursos y opciones educativas que faciliten los logros educativos del alumnado.

Finalmente, se exponen, desde una perspectiva educativa, los rasgos que han caracterizado la educación escolar y la educación familiar. Desde una perspectiva del

cambio social, establecer diferencias entre las funciones que asume cada ámbito puede resultar cada vez más dificultoso dando lugar a que cada cual, familia y escuela, configure expectativas diferentes sobre las funciones educativas que debe asumir. Incorporar mejoras en las relaciones entre familia y escuela, desde una aproximación pedagógica, exige cambios tanto en la organización escolar como en la cultura escolar.

En el **tercer capítulo** afrontamos el estudio de las expectativas de las familias vinculadas a contextos de inmigración. Consideramos que el conocimiento de las expectativas que depositan las familias en sus hijos e hijas puede contribuir a aportar más luz a los aspectos relacionados con la implicación familiar y su relación con la escuela. Las expectativas pueden orientar el posicionamiento educativo que asuman con la escuela y también con sus hijos e hijas. En este capítulo se describen teorías que han contribuido a este conocimiento; por una parte, desde una aproximación socioantropológica se describe la Teoría ecológico-cultural de Ogbu y la Teoría de la asimilación segmentada de Portes y Rumbaut. Posteriormente, se hace una revisión de los diferentes enfoques que se han desarrollado desde el ámbito educativo respecto a la atención a la diversidad cultural, considerando así la necesidad de realizar una aproximación holística a la cuestión de la diversidad cultural. Finalmente, se consideran investigaciones que se han realizado sobre expectativas educativas de las familias inmigrantes tanto en un contexto cercano como en un contexto internacional.

El **cuarto capítulo** trata la implicación educativa de las familias en contextos de inmigración. Se describen algunos modelos que han sido de referencia en el estudio del concepto de implicación educativa familiar. Posteriormente, profundizamos en las investigaciones realizadas sobre la implicación educativa de las familias vinculadas a la inmigración tanto en un contexto más cercano como en un contexto internacional. Las investigaciones aportan conocimiento sobre el significado que conceden las familias a la implicación educativa tanto en el ámbito del hogar como en el ámbito escolar y éstas sirven como fundamento para describir las variables que intervienen en la implicación educativa familiar en contextos de inmigración.

La segunda parte se refiere a la **parte empírica** de la Tesis y comprende los capítulos quinto, sexto y séptimo. En el **capítulo quinto**, se recoge el contexto donde tiene lugar la investigación. Se aportan datos sobre la evolución y situación actual de la inmigración tanto en el contexto estatal como en el contexto de la CAPV, en sus diferentes vertientes (distribución, evolución, origen de la población extranjera etc.) Seguidamente se presentan datos referidos al ámbito educativo, datos sobre la evolución de la matriculación del alumnado de familia inmigrante, y el tipo de matriculación en base al origen familiar, modelo lingüístico y red educativa. A sí mismo, se describen las políticas educativas que se han llevado a cabo por parte de la administración educativa de la CAPV y las investigaciones realizadas sobre el tema en este mismo contexto.

En el **capítulo sexto** se describe el diseño y metodología de investigación. Se describen los objetivos, hipótesis que orientan el trabajo y se señala el diseño que se ha seguido. La investigación se orienta por un diseño mixto. La investigación cualitativa tiene como objetivo la búsqueda de los significados que las familias conceden a su experiencia educativa desde la propia perspectiva. Los datos recogidos mediante la entrevista son verbales, contextualizados desde el punto de vista de los sujetos entrevistados. Ello ha supuesto una aportación importante para clarificar el tema de estudio y los objetivos a considerar en la investigación de carácter cuantitativo. A su vez, ha constituido la base para el diseño del instrumento de recogida y análisis de los datos cuantitativos.

Con el fin de hacer un estudio extensible al número y situaciones a estudiar, a la investigación cualitativa le sigue la investigación cuantitativa. Tratamos de conocer cómo las madres/padres comprenden su tarea educativa desde la propia perspectiva y el significado que le otorgan a su implicación educativa en el hogar y en la escuela. La finalidad está en comprender la implicación de la familia en su dimensión educativa y las expectativas de ésta y las del profesorado en relación al alumnado para buscar una colaboración participativa.

A partir de los objetivos e hipótesis planteadas, en el **capítulo séptimo** se describen los resultados de la parte empírica. **La tercera parte** se refiere al **capítulo octavo** que recoge la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas.

En **la cuarta parte**, a través del **capítulo noveno**, y en base a los resultados obtenidos, se proponen orientaciones para la intervención educativa. Tratamos de articular el conocimiento generado a través de este trabajo con ciertas orientaciones que pueden servir para la mejora de las relaciones familia-escuela. **La quinta parte** del trabajo constituye las referencias bibliográficas y **la sexta parte** se refiere a los anexos.

I. PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

La gestión de la diversidad en sociedades multiculturales: antecedentes para una perspectiva educativa

1.1. Marcos teóricos referenciales

1.1.1. Migraciones

1.1.1.1. Aproximación teórica

1.1.1.2. Principales rasgos de las migraciones actuales

1.1.2. Identidad

1.1.2.1. Transformaciones sociales: implicaciones identitarias

1.1.2.2. Perspectiva interaccionista

1.1.2.3. Perspectiva posmoderna

1.1.2.4. Cambio y permanencia

1.1.3. Diferencia cultural como identidad grupal

1.1.3.1. La naturaleza cambiante de la cultura

1.1.3.2. La construcción de la diferencia

1.2. Modelos de gestión de la diversidad cultural

1.2.1. Modelos de gestión de la diversidad en EEUU

1.2.1.1. Modelo asimilacionista

1.2.1.2. Modelo Melting pot

1.2.1.3. Modelo de pluralismo cultural

1.2.2. Modelos de gestión de la diversidad en Europa

1.2.3. Implicaciones actuales de los modelos

1.3. Aproximación al multiculturalismo

1.3.1. Principales rasgos definitorios del multiculturalismo

1.3.2. El multiculturalismo desde el pensamiento político

1.3.2.1. Ciudadanía común, ciudadanía diferenciada

1.3.2.2. El debate sobre políticas igualitarias

1.3.3. Del multiculturalismo al interculturalismo

1.4. El concepto de ciudadanía

1.4.1. Ciudadanía como estatus

1.4.2. Ciudadanía como proceso

1.5. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

Este capítulo aporta una revisión de diferentes contribuciones teóricas que se han desarrollado en torno a la incorporación de las minorías en sociedades multiculturales. Si bien abordamos este estudio desde la perspectiva pedagógica, es fundamental, en relación al objeto de esta investigación, incluir el conocimiento acerca de los principales cambios sociales producidos en las sociedades multiculturales. Desde disciplinas tales como la sociología, antropología y filosofía política se aborda el análisis de los fenómenos como las migraciones, las nuevas construcciones identitarias y las cuestiones relacionadas a la diferencia cultural, relevante para el estudio que presentamos. De aquí que se realiza la referencia a los modelos de gestión de la diversidad que se han ido desarrollando en EEUU y Europa para concretar sus implicaciones para el ámbito educativo. La comprensión del concepto de multiculturalismo adquiere cierta relevancia en nuestras sociedades si bien también evidencia ciertas limitaciones para poder responder a las nuevas necesidades que exigen las transformaciones sociales, razón por la que se recogen las aportaciones del interculturalismo y la ciudadanía en su dimensión extendida: la ciudadanía como proceso.

1.1. Marcos teóricos referenciales

La comprensión del fenómeno multicultural en sociedades contemporáneas plantea la necesidad de considerar ciertos conceptos inherentes a la cuestión multicultural: nos referimos a los conceptos de migraciones, identidad y diferencia cultural. Sin pretensiones de realizar un análisis exhaustivo, en las páginas siguientes se pretende recoger algunas aportaciones que desde las ciencias sociales y políticas se han realizado al respecto.

1.1.1. Migraciones

El fenómeno migratorio ha sido fuente de mayor diversidad cultural y social en sociedades desde los inicios de la historia del hombre, dado que este fenómeno no es reciente (Banks, 2009). Es la rapidez de las migraciones lo novedoso, tal y como apunta Glazer (1975). Según Blanco (2007) la historia de la humanidad se contempla como una

historia de diversidades, de encuentros y desencuentros, entre ellas de inclusiones y exclusiones. La diversidad cultural no es nueva, si no su evidencia social y manifestación histórica.

1.1.1.1. Aproximación teórica

Las migraciones han sido estudiadas desde diversas disciplinas y desde diversos aspectos. Posiblemente, una adecuada aproximación a este fenómeno social necesite la consideración de todas las contribuciones. Se hace necesario comprender el fenómeno migratorio en toda su complejidad.

En los estudios migratorios, han destacado, sobre todo desde el ámbito económico, las teorías denominadas Push-Pull, que se centran en el estudio de las causas o factores que empujan a las personas a emigrar (push) y los factores de atracción para salir a otros destinos (pull). Entre factores que empujan la salida predominan las de índole demográfico, económico, político mientras que los factores atrayentes incluyen, entre otras, las demandas de trabajo, oportunidades económicas y mayor libertad política. Si bien esta perspectiva de estudio ha contribuido a una mayor comprensión de los procesos migratorios, actualmente, refleja ciertas limitaciones (Castles y Miller, 2009).

El énfasis en la decisión individualista de emigrar, basado en un cálculo racional de los costes y beneficios de la misma, refleja una visión de la emigración muy influenciada por los beneficios económicos esperados y se concibe un tanto limitada para explicar los movimientos migratorios actuales. Considerar la personas migrante dependiente únicamente de factores económicos para su salida, asumiendo que cuentan con suficiente información y libertad para emigrar, supone dejar a lado factores institucionales que actúan de forma significativa en los movimientos actuales. En este sentido, la teoría “dual o segmentada del mercado laboral” advierte de la necesidad de considerar otros factores para su estudio tales como factores institucionales así como los de género, etnia. Estos factores producen segmentación del mercado laboral y, por tanto, una incorporación de las personas en la misma un tanto desigual.

El estudio de las migraciones exige una reconceptualización de la migración como proceso complejo en la cual actúan factores económicos, políticos, sociales, ecológicos y culturales de ambos países: el país remitente y el receptor. En el hecho migratorio intervienen diferentes factores que establecen entre ellos vínculos en diferentes niveles, posibilitando así percibir la migración como proceso, y no como fenómeno estático y homogéneo.

Destacamos la teoría de la “migración como sistema” que busca una aproximación al fenómeno migratorio más comprensiva. Esta teoría entiende que el estudio migratorio debe considerar factores tanto macro estructurales como micro-estructurales, y la interacción entre ambas, intermediada por factores meso-estructurales. Los factores macroestructurales hacen referencia a aspectos de índole político económico que orientan las relaciones internacionales y las políticas migratorias de los países.

Las microestructurales aluden a las redes sociales que los migrantes desarrollan para facilitar la migración y un asentamiento en el país de destino; en este sentido, el capital cultural y social son importantes como factores que facilitan los procesos de asentamiento. El hogar emerge como espacio donde se negocia y se toma la decisión de emigrar y donde los roles normativos de género actúan mediatizando las decisiones de quién se aventura primero en la experiencia migratoria (Zontini, 2010, 31-32). Esta última autora citada afirma cómo muchos inmigrantes relatan su experiencia migratoria en base a las “relaciones familiares” concibiendo la familia como unidad clave en la comprensión del modo en que se toman y se negocian las decisiones migratorias. La familia junto a la comunidad funciona como apoyo financiero, cultural y social para superar las dificultades que alteran los procesos de asentamiento y también para reforzar redes comunitarias en sociedades de destino. Las redes sociales emergen como importantes unidades de análisis para comprender no sólo el rol que juegan en el proceso migratorio sino también como factor que puede empujar a más personas a aventurarse en el proceso migratorio.

Los factores meso-estructurales dan cuenta del rol que ciertos grupos (asociaciones de inmigrantes), agencias (abogados etc.) o instituciones juegan en la mediación entre

los migrantes y las instituciones políticas y económicas, revelando un aumento de lo que se denomina la industria de la migración.

Desde esta perspectiva, y en relación al tema que trabajamos, la familia y sus características juegan un rol importante en las decisiones migratorias, y en el cariz que adquirirá el proceso de asentamiento. Debemos considerar la inmigración que se produce, cada vez más creciente, de la reagrupación familiar, que como indica el informe anual de la OCDE (SOPEMI, 2007), en los países que lo conforman, la migración familiar continúa siendo la dominante entre los migrantes permanentes; Mientras que en Japon e Inglaterra componen un tercio de las migraciones de tipo permanente, en Estados Unidos alcanzan el 70%.

1.1.1.2. Principales rasgos de las migraciones actuales

Las Naciones Unidas definen como persona inmigrante a la persona que al menos lleva viviendo más de un año fuera de su estado. En el año 1975 esta organización contabilizaba 84 millones de inmigrantes internacionales, en el año 2000 eran 150 millones y el año 2005 contabilizaba 191 millones de personas (Naciones Unidas, 2006a). Sin embargo, autores como Naïr (2006) desconfían de las estadísticas, puesto que a falta de medios de algunos estados para un sistema de contabilidad, las migraciones clandestinas así como las migraciones que se producen en las regiones de las sociedades en vías de desarrollo no son bien contabilizadas. De todas maneras, es evidente que las migraciones siguen siendo una excepción y no la regla en la mayoría de la población, puesto que las personas en su mayor parte permanecen en sus países de origen.

Los rasgos de las migraciones varían dependiendo de la época y el lugar en que se hayan producido: algunas revelan la propia tendencia de las personas a emigrar, otras responden a conquistas religiosas o culturales, otras se producen a causa de la esclavitud o reclutamientos laborales, o también por motivo de mejora de condiciones de vida (Blanco, 1998). Esta última autora citada señala el aumento de nuevas formas o motivos de migración actuales: desplazamientos voluntarios de personal cualificado,

movimientos de las personas de la tercera edad y de jóvenes con y en formación, personas en busca de ocio, los no regulados y las reagrupaciones familiares. Las migraciones no están representadas únicamente por personas en condiciones de represión o situación adversa que les obliga a emigrar; los movimientos entre las personas con mayor alcance económico también van en aumento. Advierte Recolons (2001) que las migraciones actuales tienen más semejanzas que diferencias respecto a las migraciones que se hayan producido en otras épocas. Se revela una tendencia a subrayar las diferencias entre los mismos atendiendo a intereses sociales y políticos.

La expansión global de las migraciones, que actualmente atraviesa y afecta a todas las regiones del mundo, se vuelve rasgo constitutivo de las migraciones actuales, con consecuencias tanto políticas, económicas y sociales. El impacto que ejerce las migraciones resulta considerable, y no únicamente en quien lo ejerce; las sociedades tanto receptoras como las de origen son las que recibirán los efectos que derivan de los mismos. Las migraciones actuales tienen una mirada internacional, debido a que emergen de los procesos acelerados de la globalización desafiando de este modo a los Estados nación, y sus políticas de control gubernamental y relaciones internacionales, así como a su identidad nacional. Castles et al. (2009) describe ciertos rasgos comunes de las migraciones actuales:

La globalización de la migración: cada vez más países se ven afectadas por los movimientos migratorios, de modo que aumenta la diversidad de orígenes (y por tanto la diversidad cultural y lingüística) en los países destino.

La aceleración de la migración: los movimientos migratorios van en aumento, si bien han disminuido los movimientos de los refugiados globales desde la década de los 90.

La diferenciación de la migración: la mayoría de los países se constituye por diferentes tipos de inmigración (trabajadores migrantes, refugiados etc.). A las cadenas migratorias que comienzan con un tipo de migración suelen seguirles otros tipos. Esta

variedad de tipos de migración se convierte en uno de los obstáculos para establecer medidas políticas migratorias.

La feminización de la migración: si bien en el pasado ha sido el hombre mayoritariamente protagonista en las migraciones, en la actualidad, la mujer juega un rol significativo con su presencia en la mayoría de los tipos de migración. Según las Naciones Unidas (2006a) la mitad de las personas migradas son mujeres, y concretamente, es en las sociedades desarrolladas donde éstas suman mayor número que los hombres.

Aumento de la politización de la migración: las migraciones internacionales afectan en mayor medida políticas de diversa índole (domésticas, de relaciones bilaterales, de seguridad nacional,...). Aumenta la conciencia de que las políticas migratorias exigen mayor colaboración entre los países receptoras y emisoras.

Aumento de la migración transitoria: los países que hasta hace poco se han considerado de emigración se convierten en países de tránsito e incluso de inmigración. La dicotomía de los países de emigración y países de inmigración deja de ser sostenible en la actualidad, puesto que la mayoría de los países experiencia, aunque en diferente proporción, la inmigración y emigración, y algunos juegan un rol importante como zonas transitorias.

Las Naciones Unidas (2006b) indican que junto a las migraciones que suceden de sociedades en vías de desarrollo a una sociedad desarrollada suceden también importantes flujos migratorios entre países en vías de desarrollo. Muchos países de Asia, Latino América, África, presentan situaciones migratorias regionales internas complejas (Castles et al., 2009), razón por la que los flujos migratorios que suceden desde zonas rurales a ciudades no se pueden desdeñar. Datos de las Naciones Unidas (2006b) preveen que para el 2030 un 60% de la población viva en ciudades (4,9 billones de personas).

La tendencia ascendente de los flujos migratorios convive de forma tensa con leyes cada vez más restrictivas respecto a la movilidad humana. Las migraciones destapan las características contradictorias que caracterizan al fenómeno de la globalización: ésta abre las fronteras a la libre movilidad de la capital, aumenta la interdependencia económica a nivel global, facilita la movilidad de transportación, y a su vez, aumentan las restricciones en el comercio y en el derecho a la libre movilidad de las personas. De ello se desprende que el análisis de la migración de las personas no debe comprenderse de forma aislada si no relacionado con los cambios globales (movimientos de capital, transporte, comercio...), con objeto de identificar las posibles relaciones existentes entre las mismas y sus posibles consecuencias.

Si bien los movimientos migratorios se alzan como factores que impulsan cada vez mayor diversidad en las sociedades, no es la única causa de la diversidad; la diversidad es un hecho inherente a todas las sociedades. En este sentido es interesante considerar el modelo de Kymlicka (1996, 2003, 2004) sobre la caracterización de la diversidad en las mismas. Según este autor, el primer modelo de diversidad cultural lo componen las minorías nacionales (históricas) de un país que buscan el autogobierno debido a su deseo de distinguirse de la cultura mayoritaria. El segundo modelo de diversidad cultural, llamado pluriétnico, surge debido a la inmigración, y la consecuente incorporación de minorías culturales en la sociedad receptora. Los grupos inmigrantes reflejan un deseo de equiparar sus derechos a los nacionales, sin relegar sus características culturales. A diferencia del primero, el grupo que conforma este segundo modelo desea mantener sus particularidades culturales dentro de las instituciones de la sociedad receptora y no en una nación separada. Se debe separar, por lo tanto, la resistencia a la asimilación con el deseo de establecer una nación paralela.

Kymlicka concluye que las reivindicaciones de los grupos poliétnicos son favorables a la inclusión y buscan facilitar el proceso de integración, siendo atípicos los casos que quieran alejarse de la sociedad receptora. Comprender las diferentes formas de acomodación que persiguen los dos modelos de minorías ayuda, en opinión del autor, a superar la visión simplificada a través de la cual se analiza la acomodación de las minorías en las sociedades actuales.

No obstante, la diversidad no corresponde únicamente a las minorías étnicas y culturales sino que la diversidad también puede abarcar otras minorías que reivindican identidades de género, sexo, clase social, raza (Banks, 2009; Sleeter, 1995; Sabariego, 2002).

1.1.2. Identidad

Si bien el análisis no pretende ser de modo alguno exhaustivo se recogen algunas de las contribuciones que desde las ciencias sociales se han desarrollado respecto a la construcción identitaria.

1.1.2.1. Transformaciones sociales: implicaciones identitarias

Remitimos algunas transformaciones sociales del mundo contemporáneo que deben ser consideradas por su repercusión en las formaciones identitarias. Destacamos el *fenómeno de la globalización*¹, que se presenta, según Giddens (1999), en las dimensiones tanto económicas como sociales, culturales y políticas. Acorde con Held (1999) la globalización económica ha activado la globalización cultural, produciendo efectos simbólicos muchas veces contradictorios en las personas. Por un lado, como sustentan los “hiperglobalizadores” como Fukuyama (1992), nos enfrentamos a un proceso de homogenización cultural y, por otro lado, como afirma Touraine (1994), la globalización va acompañada de una segmentación acelerada de identidades que se reafirman ante las nuevos procesos sociales (tecnologías, formas de consumo etc). La globalización diluye las diferencias a la vez que las reordena y las refuerza. Conecta e integra a los individuos en una nueva combinación de tiempo y espacio, que como consecuencia, dice Said (1990 en Hall, 1992, 301) las identidades se sitúan en un espacio y tiempo simbólicos denominados “geografías imaginarias”.

Los *avances tecnológicos de la información y comunicación* han posibilitado nuevos espacios globales sin ningún anclaje geográfico (espacios de corrientes,

¹ Destacamos la definición que realiza Held (1999): conjunto de procesos que ha posibilitado transformaciones en la organización espacial de las transacciones y las relaciones sociales.

electrónicos...); la cultura global se presenta descontextualizada, como combinación de elementos de todas partes y de ninguna; es atemporal, niega el pasado y el futuro (Castells, 1997, 513). Los cambios en el sistema y espacios comunicativos posibilitan a las personas nuevas formas de percepción, comportamiento y relación. Nos situamos ante poderosas agentes de socialización: las tecnologías de la información y comunicación, que según Bartolomé y Marín (2005) son, más que instrumentos, una forma de crear cultura (con nuevas formas de representar el mundo, el espacio, tiempo...). Los procesos de integración y desintegración cultural, según Feartherstone (1990), se producen en niveles trans-nacionales a través de diferentes flujos culturales desterritorializados. Emergen “terceras culturas” sustentadas por las redes globales que difícilmente se pueden comprender como productos únicamente de intercambios bilaterales entre estados-nación. En el proceso de identificaciones con terceras culturas surgen tensiones por la necesidad de articular los aspectos particulares y globales.

En este sentido, Robertson (1992, en Beck 1998, 80) sugiere el uso del término *glocalización*. A este respecto, creemos, como afirma Bartolomé et al. (2005), que la globalización de las comunicaciones no deriva en una cultura global desarraigada de las culturas locales. De hecho, el arraigo de la cultura global necesita de prácticas cotidianas. Éstas se construyen a nivel local, y a la vez existe la posibilidad de su difusión a nivel mundial. Por lo tanto, la comunicación puede simultanear con la dimensión local y global, con una tendencia hacia la integración desde una perspectiva interactiva que pueda dar origen a la glocalización.

A ello se le añade el fenómeno cada vez más intenso de la *movilidad migratoria* que a su vez da lugar a mayor pluralidad de culturas y la interconexión cada vez mayor entre las mismas. Las relaciones transnacionales entre emigrantes y los países de origen, a través de las tecnologías de información y comunicación facilitan un contacto continuo e inmediato entre las personas. Se conforman en opinión de Hall (1992) las identidades en translación; resignados a abrazar la identidad unitaria de origen y obligados a convivir con nuevas culturas van incluyendo cambios en sus identidades, dejando a lado la posibilidad de recuperar una identidad pura.

Las construcciones identitarias en la actualidad pueden presentarse en algunos casos, por tanto, ambivalentes; pueden basarse en identidades más enraizadas (o vinculadas a una comunidad, nación, estado) legado del proyecto moderno, o/y a su vez en identidades más vinculadas a la sociedad globalizada, sustentada por la cultura mediática, que como indica García Canclini (2002), se traduce en una mayor oferta cultural, mayor complejidad de las opciones y la creación de nuevas contradicciones. Nos situamos ante identidades construidas a través de múltiples y complejas identificaciones. *“Cada representación del mundo es única, no por contener notas singulares y exclusivas, sino por cómo se integran en una totalidad específica”* (Bartolomé et al., 2005, 3). Maalouf (1999) señala las diferentes dimensiones constitutivas de la identidad, y sus múltiples pertenencias, que hacen de su suma cada individuo único en el mundo. La aceptación de sus diferentes dimensiones es clave para la convivencia.

“Desde el momento en que vemos en nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluyentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias (...). Ya no se trata simplemente de “nosotros” y “ellos” (...). Ahora en “nuestro” lado hay personas con las que en definitiva tengo muy pocas cosas en común, y en el lado de “ellos” hay otras de las que puedo sentirme cerca.” (1999,44)

Wieviorka (2004) cita las cinco categorías de identidad, que son reflejo de la variedad de posibles adscripciones: 1) identidades basadas en la reproducción y perpetuación (las teorías esencialistas o universalistas en las que se basa el proyecto moderno); 2) identidades basadas en la singularidad; 3) identidades de producción (identidades colectivas en producción, invención y dinamismo que dejan espacio a la subjetividad personal); 4) identidades de nomadismo y extranjero vinculados a grupos transnacionales; 5) identidades de mestizaje cultural (hibridación y criollización).

1.1.2.2. Perspectiva interaccionista

Por su aportación a la comprensión identitaria y su relevancia destacamos la perspectiva interaccionista que deriva según Hall (1991) en un sujeto sociológico que construye su identidad en relación a otros. En la perspectiva interaccionista la identidad se presenta como una adscripción fluida fruto de la interacción social. La identidad se somete a constantes cambios, y es construida socialmente. En este sentido, desde una perspectiva psicosocial, consideramos los trabajos de Barth (1969) y Tajfel y Turner (1979) que analizan la formulación de la identidad social de un grupo a través de la interacción social con otros grupos. Los grupos culturales participan de su definición identitaria, basada no en rasgos culturales objetivos, más en lo que el grupo considera significativo en relación con otros. Es por ello que los grupos se construyen a través de la diferencia, la exclusión, y tienden a marcar las diferencias a través de la percepción del otro, de lo que le falta al otro. Precisamente, el entorno social donde se produce la interacción adopta una relevancia considerable, puesto que las estrategias adaptativas del sujeto se orientan dependiendo de las interpretaciones y respuestas que conforman los sujetos de ese entorno social. Como viene a expresar Taylor *“siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas”* (1993, 53).

1.1.2.3. Perspectiva posmoderna

La identidad socialmente construida explicada por los interaccionistas se fractura en los discursos posmodernos. La crisis del sujeto que identifican los analistas posmodernos, desprende una crisis de identidad. La identidad posmoderna abraza identidades contradictorias, no resueltas, fragmentadas, sin una coherencia que derive en una identidad fija y verdadera. Sin embargo, Massot (2003) entiende que la identidad no desaparece a través de la fragmentación y dispersión como indican los posmodernistas, si no se reconstruye y se redefine de otra manera. Recoge la aportación de Larrain (1996) quien niega la fragmentación del sujeto a través de estos cambios. La aceptación del sujeto fragmentado supondría la aceptación de la imposibilidad de éste para proponer una alternativa futura.

Actualmente, la corriente actual del pensamiento posmoderno nos remite a construcciones identitarias tales como la identidad cosmopolita y la hibridación cultural. Desde la identidad cosmopolita, Waldron (1995) considera posible que las personas opten por incorporar fragmentos culturales de diferentes fuentes etnoculturales. No sólo nos identificamos con una comunidad, sino que pueden emerger identificaciones con estructuras sociales y políticas más amplias (supranacionales, comunidad transnacionales...). Se crean nuevas redes mundiales de información que establecen nuevas formas de interacción entre individuos de diferentes lugares y culturas, que como dice Appiah (2007) posibilitan poder influir, aprender y responsabilizarnos hacia personas de todo el mundo. Este autor viene a defender el cosmopolitismo parcial, que se ha conceptualizado como la lealtad del individuo hacia las cuestiones locales a la vez que a las globales. Sugiere Waldron (1995), la clave no reside en que necesitemos un marco cultural concreto, si no significados culturales amplios. Así se podrían comprender los diferentes significados culturales más allá de un contexto concreto. Dice este autor, la globalización ni las tecnologías de la información son suficientes para generar una identidad cosmopolita. La educación y una actitud de apertura del mismo individuo son las que conceden al individuo una nueva posición en el marco cosmopolita. El cosmopolitismo no es signo de deslocalización (Noya, 2005), por el contrario, adquiere sentido cuando éste se vincula a lo local (Bartolomé et al., 2005). A esta concepción se vincula la noción de ciudadanía cosmopolita.² *“Sólo en la medida en que se preserven los vínculos con el lugar de origen (transnacionalismo) y haya un contacto real, y no segregación, en el de destino (multiculturalismo) puede producirse el efecto cosmopolita de la ciudad mundial”* (Noya, 2005, 539).

² El proceso de globalización expone a la ciudadanía a retos que traspasan las fronteras nacionales y exigen la necesidad de dar respuesta a cuestiones de índole global, donde las instituciones transnacionales deben velar por el cumplimiento de los derechos y deberes de los individuos y los grupos sociales. Esta ciudadanía denominada como ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1999) o global (Banks, 1997) pone énfasis en el sentimiento de pertenencia a una comunidad global que se caracteriza por su diversidad y búsqueda de la justicia social. La *ciudadanía global*, concepto desarrollado por Banks (1997), considera que el respeto, la valoración de la diversidad, la equidad, la sostenibilidad, y responsabilidad deben de ser los valores que caractericen a los ciudadanos del mundo. Estas nuevas formas de ciudadanía incorporan referentes más concretos donde la ciudad se vuelve el espacio estratégico. Las decisiones supranacionales tan lejanas para ejercicio ciudadano se recuperan en la intervención en espacios locales (Bartolomé et al., 2005)

Como hemos expuesto anteriormente, los intercambios económicos, las tecnologías mediáticas y las migraciones provocan nuevas identidades que dan cuenta del potencial de la hibridación cultural. Nos referimos a los híbridos culturales, que como afirma Hall (1992, 310) comprenden las identidades que más destacan en el final de la modernidad. La teoría de la hibridación subraya el carácter contingente, complejo, situacional y no sincrónico de las identidades, y reconoce su constitución multicultural. Según García Canclini (2002) la hibridación posibilita combinaciones enriquecedoras aunque no deja de estar exenta de conflictos; puede suponer pérdida, desarraigo, o polarizaciones entre lo nacional y extranjero.

El sujeto posmoderno al que hace referencia Hall (1991), concibe al sujeto enmarcado en una estructura discursiva. El mismo autor en otro trabajo (2003) sostiene que el enfoque discursivo hace de la identificación un proceso no determinado, condicional, expuesto a la constante construcción.

“Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación.” (Hall, 2003, 17)

Entiende el autor que la identidad se convierte en una sutura, un punto de encuentro, por un lado de los discursos que nos interpelan y por otro, de las subjetividades que nos construyen como sujetos. *“Las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (2003, 20)*. A este respecto destacamos la contribución de Touraine (1995) que concibe la emergencia del Sujeto personal, frente al debilitamiento del Sujeto político que derivaba del modelo republicano. El Sujeto personal, a través de un proceso de subjetivación, se vuelve actor para crear su sincretismo cultural individualizado, que deriva en mayor pluralidad de identidades más individualizadas.

1.1.2.4. Cambio y permanencia

Si bien las identidades se muestran abiertas a cambios, cabe seguir hablando, según Abellán (2003), de identidades culturales que permanecen aún estando sometidas a cambios. Nos situamos en un campo de tensión entre el factor de cambio de la identidad y el factor de permanencia de la misma. Pero con todo, resulta difícil orientarnos hacia una perspectiva esencialista de la identidad que niega el constante cambio al que se exponen las mismas y se aferra a la autenticidad cultural que emana de la esencia de una identidad concreta.

Destacamos por último, a Walzer (1998) que afirma que la libertad de adopción de diferentes adscripciones identitarias deriva en la emergencia de “*un constante ir y venir de individuos ambiguamente identificados*” (1998, 99). El proyecto posmoderno, opina el autor, debilita cualquier proyecto de identidad común, puesto que ésta se fragmenta en infinitudes de formas particularizadas de vida, sin una referencia fija. Esto resulta en asociaciones voluntarias cada vez más debilitadas, donde los miembros de los grupos muestran entre ellos un apoyo incierto, superficial, con débil presión grupal. Deviene así “*un individualismo vacío o relleno aleatoriamente, un gran flujo de naufragos y de residuos humanos alejados de cualquier centro creativo*” (1998, 113). La solidaridad colectiva, debilitada, conduce a que las personas deban de afrontarse a mayores elecciones a la vez que a mayores riesgos vitales. Defiende por ello una combinación, y no una sustitución, entre el proyecto moderno y posmoderno; entre las versiones individuales y colectivas del modernismo, y las versiones pluralistas, dispersas, divididas del posmodernismo. Los individuos fragmentados de la posmodernidad necesitan de una interacción y coexistencia con los grupos para su su formación y autoconocimiento. Considerando la teoría de Kristeva sobre el extranjero que reside en todas las personas³, el autor afirma la necesidad de activar la tolerancia en dos planos: en el plano individual, con objeto de disfrutar de la libertad personal como posibles

³ Esta autora, desde el psicoanálisis, afirma que la inconciencia sitúa el desconocimiento del extranjero en lo que uno desconoce de sí mismo. La aceptación del extranjero pasa por aceptar la extranjería que reside en un mismo. (Kristeva, 1991 en Wengrover, 2001, 69).

extranjeros en las sociedades contemporáneas; en el plano grupal y político, con objeto de fortalecer los diferentes grupos y las identificaciones hacia las mismas.

Las posibilidades amplias actuales para la elección identitaria dificultan el conocimiento acerca de la orientación que adquirirá la vida de los grupos, pero con todo, las distinciones y reivindicaciones grupales en base a la identidad no cesan de producirse. En efecto, a pesar del carácter contingente de las identidades, las minorías siguen sintiendo la necesidad de diferenciación, de singularidad, de adscribirse a un grupo cercano, como ya indicaron autores como Barth (1969). Posiblemente, como indica Blanco (2007), los cambios sociales derivan en adaptaciones no lineales que intentan responder a las exigencias de la modernidad, pero no por ello se borran las adscripciones a grupos humanos con los que primordialmente nos identificamos. Pero, con todo, ¿qué significado le concedemos a las adscripciones grupales?

1.1.3. Diferencia cultural como identidad grupal

1.1.3.1. La naturaleza cambiante de la cultura

Las formas complejas y diversificadas que adoptan las identidades en las sociedades contemporáneas diluyen las fronteras que en el pasado han servido como referencia para definir, de forma más o menos exitosa, los grupos culturales. Actualmente resulta menos sencillo definir la propia cultura que en el pasado (Gilroy, 2007). Sobre el concepto de cultura, señala Parekh (2005, 491) que aunque la naturaleza humana está condicionada por ella, las culturas no llegan a representar todas las posibilidades de la existencia humana. Las culturas eligen y legitiman ciertos comportamientos, sentimientos... De ello se deduce que las personas adquieren parte de la totalidad de la existencia humana. La naturaleza limitada de la cultura conduce a que la relación con las otras culturas adquiera valor, como expresa Habermas (1999): “*Las culturas sólo sobreviven si obtienen de la crítica y de la secesión la fuerza para su autotransformación... Y ésta no emana de la separación de los extraños y de lo extraño, sino del intercambio con los extraños y con lo extraño.*” (Habermas, 1999, 212 en Ortega, 2007, 29)

El diálogo adquiere valor entre culturas puesto que permite ampliar el significado y sentido de la cultura.

“El significado de una cultura se revela en su plenitud gracias al contacto y encuentro en otro ajeno a él: entre ambos se entabla un diálogo que rebasa el ambiente cerrado y unívoco, tanto del significado como de la cultura tomados aisladamente. Formulamos a una cultura extranjera preguntas nuevas, de índole que esta no se plantearía a solas. Buscamos en ella respuesta a preguntas que son nuestras” (Etxeberria, 2001, 56)

Las relaciones permiten la reconstrucción de las culturas, donde el sujeto viene a ser el elemento central en dicha construcción. Los individuos actúan como importantes actores sociales en la construcción tanto social como política de la cultura. Su naturaleza, por lo tanto, no puede ser otra que cambiante e imprecisa.

En este sentido, cabe considerar las atribuciones culturales concedidas a las personas de la inmigración, en muchos casos equiparadas a una cultura de origen. A este respecto, advierte García García (2007), los significados culturales son fundamentalmente individuales y contextuales, y adoptan un sentido cuando se producen en un contexto apropiado. Por tanto, carece de sentido relacionar a un sujeto que se ha movido de contexto de forma irrevocable con su cultura de origen. Harir (2004, 126) en su trabajo sobre las mujeres de la inmigración magrebí en Francia advierte de la tendencia a remitir a las mujeres de origen a una exterioridad, geográfica o cultural, y a una voluntad de diferenciación cultural. Ella se pregunta: ¿De qué modo se podría salir del esencialismo e integrar intelectualmente las descendientes de la inmigración en problemas menos relacionados con el origen? La negación de cambios socioculturales que produce la inmigración sigue situando a la persona inmigrante vinculada a una idea implícita de “diferencia cultural indeleble”. Por ello, defiende el término “cultura inmigrada” que deriva del cambio inevitable a la que se expone la cultura de origen a través de los movimientos migratorios y sus consecuencias.

La cultura inmigrada (Wieviorka 2001 en Harir, 2004, 127) está constituida por valores propios de las personas migrantes y a la vez de las variaciones fruto de la transmisión y reinención a la que se exponen las mismas. Bhabha (2003) propone el término cultura parcial, que lo entiende como un “*entre-medio*” de la cultura, en la medida en que la cultura de los migrantes cuando llegan al nuevo destino se convierte en “desconcertantemente parecida y diferente de la cultura madre”. Dice este autor que el liberalismo expresa un “concepto no diferencial del tiempo cultural” puesto que “*no reconoce las temporabilidades disyuntivas y “fronterizas” de las culturas minoritarias y parciales*” (2003, 100). Se tiende a situar al sujeto en un espacio sincrónico, como si la diferenciación y condensación cultural se produjeran de forma sincrónica.

Alvarez (2002) argumenta que atribuir a los sujetos de la inmigración cierta invariabilidad identitaria puede correr el riesgo de crear una visión de los mismos limitada en su rol de actor social y desconsiderar así la capacidad que muestran para desarrollar estrategias adaptativas en la nueva sociedad. Adquiere mayor relevancia conocer la fórmula propia con la que van construyendo la identidad los mismos que conocer la cultura de origen de estas personas.

1.1.3.2. La construcción de la diferencia

La naturaleza cambiante de la cultura explica la necesidad de sustituir el uso del término diferencia por diversidad cultural (Martiniello, 1998, 77). Los contornos de la diferencia son cada vez más imprecisos, cambiantes, permeables de modo que el término diferencia puede suscitar cierta confusión. Nash señala (1995 en Kincheloe y Steinberg, 1999, 12) que el significado de la diferencia cultural se construye según las circunstancias políticas, sociales y culturales.

Ciertamente, la construcción de la diferencia corre el riesgo de simplificar la cultura hasta emparejarlo con nociones de identidad y pertenencia, con un grupo social. Permite la posibilidad de construir una visión etnicista de la misma, generadora de fronteras y marcadora de límites sociales y diferenciadora de los grupos humanos (García García, 2007). San Román (1992) advierte que la etnificación de la diversidad

cultural puede ser una forma de visibilizar el factor étnico en los grupos socioeconómicamente más desfavorecidos y terminar asociando la diversidad a la marginación, deficiencia, diferencia.

Según Pajares (2005) la sobre valoración de los orígenes culturales de las minorías puede favorecer el asentamiento de “comunidades culturales diferenciadas” que comporta una clasificación y segregación social hacia las comunidades minoritarias. Las tendencias multiculturalistas que acentúan los aspectos culturales de las minorías ayudan en crear supuestos sobre ese grupo constituidos por una cultura diferente, necesaria preservarla, y transmitirla a través del fortalecimiento de los vínculos grupales. De ahí se traduce lo que el autor denomina “la transmisión de la diferencia” y advierte del peligro del mismo, que puede provocar, tomando las palabras de Todd (1996, 343 en Pajares, 2005, 75), una concepción de la cultura y su transmisión, genealógica y racial. Este uso de categoría étnica, reduce la complejidad del análisis de la población inmigrante, justifica los roles sociales que se les conceden a las mismas y su discriminación en base a factores económicos y sociales, y simplifica las actuaciones públicas a diseñar en este ámbito.

Describir la cultura de los inmigrantes en términos esencialistas puede servir para construir y justificar la idea que algunos autores como Sartori (2001) y Azurmendi (2001) han construido de algunos grupos de inmigrantes como personas “inintegrables”. La distancia cultural entre la persona inmigrante y la de la sociedad receptora explica, según este supuesto, la imposibilidad de integración del inmigrante en la nueva sociedad. Se le concede al inmigrante la totalidad de la responsabilidad de proceder una “buena” integración, ignorando así la complejidad constitutiva de todo proceso de integración (Ortega, 2007, 35). Cuando el análisis de la integración no toma en cuenta los aspectos estructurales e institucionales de la sociedad receptora, el uso de la cuestión cultural puede convertirse en criterio legítimo de selección y fomento de una inmigración u otra (Torres, 2002, 69).

En este sentido el análisis de índole cultural puede ser una forma de encubrimiento de las desigualdades sociales y económicas que evitan ser atendidas. Por tanto el mundo

social no sólo puede interpretarse desde la cultura (Martiniello, 1998), sino desde la interacción existente entre lo cultural, económico y social. Advierte Castilla (2005) del error de pensar “*la cultura en solitario*”. “*La cultura o la comprendemos en su sentido dialéctico con la economía o no la entenderemos jamás, sobre todo si además intentamos interpretar los hechos aisladamente y no los procesos*” (2005, 36).

El sistema de representación que fundamenta las divisiones sociales en la cultura, pueden convertir la diferencia cultural en desigualdad social (Delgado, 1997; Carbonell, 1995), pues las diferencias pueden llegar a ser interpretadas y cargadas de valoraciones con la finalidad de mantener relaciones de desigualdad (Etxeberria, 2001).

“El discurso del multiculturalismo en su fundamentación sobre las diferencias puede reforzar la existencia de construcciones culturales y simbólicas hacia el que se considera “otra-otro”. Estas construcciones del otro u otra sobre la base de las diferencias culturales puede influir en el proceso de identificación de grupos con derechos y sin derechos” (2001, 42).

1.2. Modelos de gestión de la diversidad cultural

1.2.1. Modelos de gestión de la diversidad en EEUU

Entre las contribuciones que a través del siglo XX se han realizado desde la sociología al tema en cuestión destacamos las contribuciones que realizaron autores de la sociedad americana. Seguiremos el esquema que aportó Gordon (1964) sobre las tres posibles formas de incorporar grupos minoritarios en una sociedad mayoritaria: el modelo asimilacionista llamado también anglo-conformity, el modelo de fusión cultural o melting-pot y el pluralismo cultural. Respecto a las tres modelos se recogen diferentes contribuciones de sociólogos americanos que abrieron este debate.

1.2.1.1. Modelo asimilacionista

El modelo asimilacionista se engendra en los primeros años del siglo XX en la Escuela de Chicago, también llamado Waspización (adaptación al modelo White-Anglo-Saxon-Protestant⁴). En las primeras décadas del Siglo XX sociólogos como Park y Burgess (1921) identifican la asimilación como un proceso unidimensional y unívoco. Lo relacionaban con la evolución que tenía lugar en las personas inmigradas, sin hacer mención a los efectos que esta incorporación tenía en la sociedad receptora (económicos, políticos etc). El mismo Park (1930), más adelante, señala la necesidad de adquirir por parte de las personas que llegan una *solidaridad cultural* (cultural solidarity); se refiere a la adquisición de la lengua y los ritos sociales del país receptor y la necesidad de participar en la nueva sociedad. El autor hace énfasis en la importancia que adoptan las relaciones sociales entre grupos en el proceso de encuentro; la asimilación se hace posible cuando las relaciones adquieren un cariz intenso e íntimo, y van más allá de contactos secundarios. Comienza a valorar la necesidad de eliminar los prejuicios y conductas discriminatorias hacia los nuevos miembros por parte de la sociedad receptora⁵.

La adquisición de una conducta cultural establecida en la sociedad receptora no parece ser suficiente para el hecho asimilatorio. Tal y como afirma Green (1952 en Gordon 1964) la persona inmigrada puede adquirir las conductas y actitudes culturales de la sociedad receptora y, entre tanto, seguir sintiéndose excluido para compartir experiencias e incorporarse en una cultura común; ciertamente, adquieren relevancia la actitud que adopta la sociedad receptora hacia los allegados y el deseo de estos últimos a participar socialmente en el nuevo país. Así lo especificó también Fitcher (1957 en Gordon 1964) que entiende la asimilación como un proceso bidireccional que exige

⁴ Características que reunían los primeros colonizadores de Estados Unidos.

⁵ En este trabajo nos vamos a identificar más con el término “sociedad receptora” en lugar de “sociedad de acogida” por entender que se ajusta mejor a la realidad que describimos. La sociedad de acogida, considera Torres (2008, 71) se da cuando “una mayoría acepta e incorpora los cambios normativos, de orientación y funcionamiento económico, institucionales y de código identitario común que hagan posible un proceso de integración”. Argumenta el autor la necesidad de transformar la sociedad receptora a una sociedad de acogida. Autores de habla inglesa han hecho uso de términos variados como “host society”, “core group”, “core society” o “core culture” sin poder establecer un término neutro. Hollinshead (1952 en Gordon, 1964, 72) utiliza el término core group para referirse al blanco, protestante de cualquier clase social. Gordon (1964) reconoce que hace referencia a una cultura predominante que viene descrita por patrones culturales de la clase media protestante de origen anglosajona.

cambios tanto en las conductas de las personas inmigradas como en la sociedad receptora, en cuanto supone la construcción de una relación interactiva entre ambas.

Al igual que Green y Fitcher, el sociólogo Eisenstadt (1954) apunta la importancia que juega la interacción entre los grupos que intervienen en el encuentro y señala que son dos las variables que intervienen y orientan dicha interacción: las expectativas que la persona inmigrada deposita en la nueva sociedad y las demandas que la estructura institucional exige al recién llegado para el cumplimiento de dichas expectativas. La compatibilidad entre las dos variables no resulta fácil. El modelo que propone sobre la incorporación del inmigrado a la nueva sociedad se constituye por tres fases (1. La motivación de emigrar 2. La transición física del inmigrante del país originario al nuevo 3. La absorción del mismo en el marco social y cultural de la nueva sociedad). Respecto al tema que nos ocupa, destacamos la última fase donde el autor señala que la persona inmigrada asumirá los nuevos roles que caracterizan a la nueva sociedad en la medida que implemente éstos dentro de la estructura social del país receptor a través de canales de comunicación con la misma. La clave de su incorporación reside en lo que denomina *institutional dispersion*, es decir, la extensión de dispersión o concentración de los inmigrantes dentro de las diferentes esferas institucionales. Para ello, la adquisición de los nuevos valores y roles y el cumplimiento de las expectativas de la persona inmigrada pasa por la participación social en la sociedad receptora. De hecho, la aceptación y las condiciones que establece la nueva sociedad para su incorporación adquieren relevancia.

También en la misma dirección, Gordon (1964) señala que el significado del término asimilación debe superar su limitación a aspectos culturales cercana a la aculturación⁶. Según el autor, la asimilación se constituye por siete factores, en sí interrelacionadas:

⁶ Este término, usado a mediados de los treinta por la Subcomisión sobre Aculturación creado por Social Science Research Council (Redfield et al., 1936 en Gordon, 1964, 61) lo define a través de una única designación relativa a la conducta cultural, donde se entiende que el encuentro modifica las culturas participantes. Si bien en esta definición se establece que los cambios se pueden producir en uno o dos grupos, en la mayoría de los casos se producen en las culturas dominadas (Malgesini y Giménez, 2000). De hecho Marden y Meyer (1968) entienden que la cultura mayoritaria espera que la dominada sea la que se aculture. La desigualdad social o política entre los grupos puede marcar la diferencia, y es por ello que el análisis sobre la aculturación debe de tener en consideración el contexto donde ésta se produce. Para

- Asimilación cultural o aculturación (cambio en los parámetros culturales)
- Asimilación estructural (incorporación en redes sociales de los grupos o de las instituciones, y la estructura social de la sociedad receptora).
- Asimilación marital (establecimiento de matrimonios mixtos)
- Asimilación identificacional (desarrollar el sentido de pertenencia, *peoplehood*, de la sociedad receptora)
- Asimilación de actitud receptiva (ausencia de prejuicios)
- Asimilación de conducta receptiva (ausencia de discriminación)
- Asimilación cívica (ausencia de conflictos de valores o de poder)

Siguiendo a este autor, y tal como expresan los autores previamente mencionados, la asimilación cultural o aculturación no es suficiente para el establecimiento de una verdadera asimilación; según él, es la asimilación estructural (incorporación en redes sociales de los grupos, instituciones, y la estructura social de la sociedad receptora) la variable clave que posibilita los siguientes tipos de asimilaciones, hasta adquirir la plena: la asimilación cívica.

Por tanto, sobre el encuentro de grupos sociales y culturales los autores señalados comparten un elemento común; la necesidad de comprender la asimilación como un proceso bidireccional donde, por una parte, la persona inmigrada debe de adquirir los valores de la nueva sociedad, establecer relaciones interactivas con la nueva sociedad y participar socialmente en la misma. Y por otra parte, la sociedad receptora debe estar abierta a establecer nuevas relaciones primarias ausentes de prejuicio o discriminación y ha acoger a las personas que llegan en un marco de igualdad.

Gordon (1964) la aculturación excluye la relación social de los dos grupos encontrados, y la naturaleza estructural. Es por ello que según él, la aculturación es la primera condición de la asimilación, pero no siempre deviene en la misma; la aculturación puede permanecer indefinitivamente sin evolucionar a una asimilación, mientras, por ejemplo, las minorías no se incorporen en los grupos o instituciones primarias, o cuando el prejuicio y la discriminación no se han eliminado por parte de la sociedad receptora, ni se hayan desarrollado relaciones maritales mixtas. García García (2007,6) opina que la valoración actual de la aculturación debe de tener en cuenta los cambios producidos en la noción de cultura.

1.2.1.2. Modelo Melting pot

El concepto de Melting pot emergió como modelo de sociedad que considera la posibilidad de producirse una nueva combinación a partir de la mezcla de las diferentes culturas existentes que permitiera el desarrollo de una nueva identidad americana, renovada, homogénea y fiel a su nación. Esta teoría fue apoyada por Israel Zangwill's, dramaturgo que en el año 1908 presentó la obra "The melting pot" donde, con éxito, defendió la posibilidad idealista de fusión de todas las etnias de América que resultara en una única nación americana. Si bien el modelo pretendía dar respuesta a las limitaciones que se comienzan a identificarse en el modelo asimilacionista, muy orientado en la práctica a la perspectiva culturalista, el melting pot no estuvo exento de críticas y dificultades a la hora de llevarlo a la práctica, y tal como afirma Malgesini y Giménez (2000) no alcanzó un grado suficiente de sistematización o exposición doctrinal. Aún cuando se reconoce, más allá del modelo asimilacionista, la aportación positiva de los grupos culturales participantes, y la inevitabilidad del cambio que atraviesa la cultura mayoritaria a través del encuentro, el modelo ha sido considerado por algunos autores una variante del asimilacionismo.

Se pone en cuestión la posibilidad real de la fusión cultural, y sobre todo religiosa, de las diversas tradiciones (católico, protestante y judía). Respecto a la cuestión religiosa, diversos autores utilizaron el término "triple melting pot" para referirse a la imposibilidad de cualquier fusión capaz de superar las divisiones religiosas.

La entrada de descendientes de inmigrantes en las estructuras sociales de la sociedad blanca anglosajona, y los matrimonios mixtos tampoco posibilitaban la constitución de nuevas estructuras y formas institucionales, ni un nuevo sentido de identidad basada en diferentes aportaciones culturales (Gordon, 1964). De lo contrario, lo que realmente tenía lugar era la inmersión en una red de grupos e instituciones previamente prefijadas Anglosajonas y protestantes.

Quedaba pues sin resolver la cuestión del poder de cada grupo cultural, y su posibilidad real para contribuir equitativamente a esta fusión. Si bien culturalmente se

produjo la absorción de los grupos, tal cosa no fue posible en el plano estructural, sobre todo entre judíos, católicos y las minorías raciales como negros y mejicanos americanos. En este sentido, en términos estructurales la sociedad americana se compone por diferentes "pots" o subsociedades, constituidos por grupos sin permiso a fusionarse estructuralmente (grupos de diferentes tradiciones religiosas o minorías raciales), o constituidos por grupos étnicos que han decidido mantenerse culturalmente replegados. Por tanto, la separación estructural en base a la religión y la raza emerge como condición sociológica dominante.

1.2.1.3. Modelo de pluralismo cultural

La toma de conciencia de esta desigualdad estructural por parte de las minorías explica el movimiento de revitalización étnica surgida en Estados Unidos en la década de los sesenta. La esperanza que la asimilación cultural abrió a las minorías sobre la eliminación de la discriminación y la mejora de su estatus social y económico no parecía tomar forma. Si bien algunos se asimilaban culturalmente, seguían experimentando altos niveles de exclusión estructural. La toma de conciencia de la insuficiencia del modelo asimilacionista y el modelo melting pot para responder a las necesidades que reclamaban las minorías aumenta la exigencia de reconocimiento de estos agentes de la pluralidad.

Surge así el modelo del pluralismo cultural que como primera premisa, valora positivamente la diversidad en su vertiente cultural, étnica, religiosa, lingüística o racial. La diversidad, buena y deseable, es posible y viable a pesar del contacto interétnico entre grupos culturalmente diferenciados. Se concibe posible crear un modelo que respete las diferencias culturales, étnicas, religiosas etc. y, que del mismo modo, promueva la convivencia pacífica entre las mismas. La segunda premisa consiste en reconocer a los miembros de una sociedad el acceso a los derechos y deberes en igualdad de condiciones para poder establecer las bases para el funcionamiento de una sociedad común. El principio de igualdad subyace en la propuesta del pluralismo; de hecho, el pluralismo se convierte en una categoría general de la sociedad democrática (Kallen, 1956 en Gordon, 1964; Giménez, 2003b).

Afirma Gordon (1964) que el pluralismo cultural persigue una separación entre subsociedades lo suficiente como para garantizar la continuidad de las tradiciones culturales étnicas. Establecimiento de relaciones primarias mínimas entre el grupo étnico y relaciones secundarias con otros grupos de la sociedad en áreas tales como la vida política, económica y cívica posibilita el hecho plural. Sin embargo, aplicando las variables de su teoría sobre asimilación concluye que las subsociedades se mantienen estructuralmente separadas en base a grupos religiosos más minoritarios (judíos, católicos) y los grupos minoritarios raciales (negros, mejicanos etc.). El pluralismo debe producirse en ambos planos, el cultural y el estructural. El "pluralismo estructural" que pone en cuestión la eliminación de prejuicios y discriminación por parte de la sociedad mayoritaria y defiende la necesidad de establecer relaciones primarias entre los grupos. Como afirma el filósofo Kallen (1956 en Gordon, 1964) el pluralismo cultural debe fomentar por un lado la permanencia de los rasgos propios de los grupos étnicos y por otro la *interacción creativa* entre los grupos para evitar la guetización.

1.2.2. Modelos de gestión de la diversidad en Europa

En Europa la incorporación de los inmigrantes se ha llevado a cabo de diferentes formas debido a las distintas concepciones de integración desarrolladas por las tradiciones nacionales; en lo que nos confiere, resaltamos de forma muy resumida el caso de Francia, Alemania y Reino Unido, por poseer mayor tradición en cuestiones migratorias. La tradición francesa, a través de la constitución republicana basada en los presupuestos de la revolución francesa, considera la posibilidad de otorgar la ciudadanía francesa a aquellos que viven en Francia, siempre y cuando cumplan ciertos requisitos: adquirir competencia en la lengua francesa, acogerse al sistema educativo francés y mostrarse al servicio del país. La igualdad se define a través del cumplimiento de dichas condiciones que inspiran la identidad de la nación francesa, y se alza, por tanto, desde una base uniforme. Las particularidades identitarias, tanto de los inmigrantes, como de las minorías históricas, no son reconocidas, y en tanto se entiende que la aceptación de las diferencias puede poner en cuestión la igualdad de todo ciudadano francés y la unidad de la patria.

En la tradición alemana, la nacionalidad y su adquisición pasa por demostrar una vinculación sanguínea. En Alemania se entiende que la nacionalidad es una herencia que se recibe del pasado, vinculada a una lengua y herencia cultural compartida. Es, por tanto, excepcional para los inmigrantes. La condición de temporalidad del inmigrante llegado después de la guerra, considerado trabajador temporal y denominado “*gast arbeiter*” (trabajadores huéspedes) llevó a que la nación alemana ofreciera algunos recursos para el mantenimiento de sus particularidades culturales. Sin embargo, al no producirse el esperado retorno de las comunidades la nación alemana se ha situado ante la necesidad de redefinir su modelo.

El Reino Unido, sin embargo, ha adoptado a partir de la disolución de su Imperio, una actitud de respeto hacia las culturas que conformaban sus colonias. La concesión de la ciudadanía inglesa se tradujo en una incorporación de diferentes inmigrantes provenientes de antiguas colonias de Asia, África y Caribe, a través de reclutarlos fundamentalmente como fuerza de trabajo. Al igual que en Norteamérica surgen en los años setenta movimientos a favor del reconocimiento de las minorías que si bien el gobierno termina adoptando algunas medidas en favor de la multiculturalidad, éstas se revelan limitadas, poniendo de manifiesto que la actitud de respeto y convivencia pacífica que constituye los discursos de los ingleses en la práctica pasa por no cuestionar su primacía.

Los modelos europeos descritos ponen de manifiesto de una u otra forma, las distintas condiciones que deben de atravesar los inmigrantes para el reconocimiento de su nacionalidad. Si bien cada una ha seguido una tradición, dos acontecimientos históricos explican, según Sabariego (2002) unas tendencias comunes en la incorporación de la inmigración: Segunda Guerra Mundial y la crisis del petróleo del 1973. La Segunda Guerra Mundial marca el comienzo de la reactivación del capitalismo que encuentra en los trabajadores inmigrantes una fuerza de trabajo que se revela necesaria para el fortalecimiento económico, pero que a su vez, a partir de la crisis del 1973 se procede a controlarla. El aumento del movimiento migratorio hacia los países Europeos puso en evidencia posiblemente, como expresa Siguan (1998), que

difícilmente las concepciones de estas tradiciones descritas puedan explicar las políticas adoptadas frente a la inmigración en la actualidad. Los problemas para dar una respuesta satisfactoria a las demandas de la población inmigrante, han provocado un cierre de fronteras por parte de estos estados en las cuales las dificultades legales para incorporarse como ciudadanos de pleno derechos son evidentes (cuotas de admisión, menores no acompañados etc.) A su vez, las restricciones hacia las personas ya incorporadas van en aumento a través de las cada vez mayor limitaciones que se establecen en lo concerniente a la reagrupación familiar etc. (Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo; Ley 2/2009 de reforma de la Ley de Extranjería). La percepción en ocasiones por parte de las personas instaladas en estos países de no estar incorporados en igualdad de condiciones pone en entredicho la importancia que adquieren tanto las políticas de acogida del país como la actitud de apertura de la población receptora a establecer relaciones.

1.2.3. Implicaciones actuales de los modelos

Del análisis de los diferentes modelos desarrollados tanto en la sociedad norteamericana y la europea se desprende un intento de una forma u otra de conceder algunos derechos a la inmigración, que no han contribuido una plena integración estructural en la sociedad de acogida. Entre otros, no se ha podido dar una respuesta satisfactoria al reconocimiento de las particularidades culturales de las minorías. En este sentido, la revisión de los modelos pone de manifiesto, en el caso de la asimilación, cierta imprecisión y ausencia de consenso en su conceptualización (Marden et al., 1968). García Borrego (2006) apunta las diferencias entre las concepciones sobre la asimilación que se han desarrollado en Estados Unidos y en Europa. Si bien, como se ha mencionado, en Estados Unidos la asimilación hace referencia a la equiparación plena, tanto cultural como de acceso a bienestar social, entre los inmigrantes y la sociedad receptora, en Europa ha predominado una concepción culturalista de la asimilación⁷. El mismo autor (2006, 17), no obstante, advierte que es en vano intentar buscar una única

⁷ Según Malgesini et al. (2000), la asimilación hace referencia al proceso de incorporación de minorías en una sociedad mediante la adopción de pautas culturales de la sociedad receptora, y su consecuente renuncia de rasgos propios.

definición a la asimilación, debido a tres cuestiones: la existencia de diferentes tradiciones teóricas que realizan lecturas diferentes del concepto; diferentes usos que los agentes científicos sociales han otorgado al término; y el pobre debate teórico que ha caracterizado a la cuestión.

La confusión que se ha creado en torno al concepto de asimilación puede conducir a diversas formas de comprender el mismo por parte de las personas inmigradas y las personas originarias del país receptor; de ahí que la utilización del término puede responder a diferentes necesidades o supuestos implícitos.

Entienden los críticos hacia la ideología asimilacionista que la sociedad mayoritaria guarda ciertos intereses bajo su pretensión asimiladora. Autores como Abad (1993) consideran la exigencia del asimilacionismo, por parte de la sociedad mayoritaria, una forma de discriminar al inmigrante, ya que responsabiliza al inmigrante de su marginación y de su indebida “integración” en los casos en que la asimilación no se produce. La ideología asimilacionista, según la autora, puede esconder supuestos tales como la posibilidad de que se produzca la homogeneización cultural; la naturaleza cultural homogénea de la sociedad receptora previo al encuentro entre la persona inmigrante y la misma; la inevitabilidad de incorporar cambios por parte de las personas llegadas a la sociedad mayoritaria puede llevar implícito la idea de que el acceso a la igualdad de oportunidades exige la anulación de las diferencias. Ciertamente, para Malgesini et al. (2000) la homogeneidad de la sociedad receptora, la unilateralidad del cambio a través del contacto entre grupos diferenciados, y la perspectiva culturalista ponen de manifiesto los supuestos homogenizantes, dominadores y culturalistas en que se sustenta el asimilacionismo. El deseo de asimilación por parte de las personas de grupos minoritarios también puede responder a diferentes motivaciones, razón por la que no resulta en vano clarificar a qué aspectos hacen referencia los individuos de diversas minorías cuando expresan el deseo de asimilarse (aspectos culturales, aspectos socioeconómicos, relacionales etc.).

Posiblemente, la superación de la asimilación, bien en términos estructurales como culturales, no es un hecho constatado en la mayoría de los países, y en el ámbito

educativo, si bien como indican los datos de Eurydice (2005) la integración en la escuela por parte de las minorías de origen migratorio es casi plena, el reconocimiento positivo de sus particularidades y su presencia en el ámbito educativo puede mejorar. La actualización del informe, publicada en el año 2009 (Eurydice, 2009), evidencia algunas mejoras: traducciones sobre el sistema educativo del país receptor a las lenguas maternas de las familias inmigrantes, servicios de interpretación en algunos países, personal específico para la acogida. Aún así estos recursos no existen de forma generalizada en todos los países europeos. Es debido a ello que recogemos a continuación las consideraciones de los multiculturalistas a favor del reconocimiento de las minorías, debate relevante en la actualidad tanto en el ámbito social como educativo.

1.3. Aproximación al multiculturalismo

Los modelos anteriormente expuestos evidencian que a pesar de los procesos de asimilación, homogeneización o convergencia la diversidad humana no deja de reconfigurarse, y como afirma Walzer (1998, 20) *“el encuentro cotidiano con la otredad nunca se ha experimentado en tal alto grado”*. De este modo afirmar que la multiculturalidad es un tema que se debate en muchos foros y que tiene relevancia en el debate político, social y también educativo. Abordamos en las siguientes páginas el concepto de multiculturalismo, mayormente, a través de autores del pensamiento político.

1.3.1. Principales rasgos definitorios del multiculturalismo

El multiculturalismo, término acuñado por la antropología cultural y el relativismo cultural (Hillman, 2001), surge en los años sesenta setenta dentro del paradigma pluralista como modelo de política pública y como pensamiento social frente a la necesidad de superar los presupuestos asimilacionistas y responder a las reivindicaciones que diferentes identidades, entre ellas las étnicas y culturales, realizan con objeto de expandir sus identidades a un reconocimiento público en condiciones de igualdad. En la génesis del multiculturalismo fueron especialmente influyentes algunos países de Norte América (Canadá, Estados Unidos) y en el caso de Europa Reino Unido (Malgesini et al., 2000).

La concepción del multiculturalismo incluye un aspecto político normativo (denominado multiculturalismo), referente a propuestas sociopolíticas o éticas que buscan responder a la diversidad estableciendo un tipo de organización social a través de políticas públicas; otro aspecto descriptivo o social, referido al plano de los hechos o a la descripción de la realidad diversa en términos culturales, denominado por algunos multiculturalidad (Giménez, 2003b).

Ciertamente, el debate sobre multiculturalismo, tanto en su vertiente normativa como descriptiva, sigue siendo uno de los debates con mayor actualidad en las sociedades occidentales. A lo largo del Siglo XX y XXI se ha producido extenso material sobre el multiculturalismo desde diferentes corrientes epistemológicas, cuyo concepto se expone a ciertas variaciones dependiendo de la disciplina, líneas de pensamiento o país⁸ (Martiniello, 1998; Badillo, 2003), razón por la que este debate no contiene significación universal (Walzer, 1998). Su estudio incluye diferentes aportaciones desde diversas disciplinas, aunque, los puntos en común que rigen sus principios básicos remiten a lo siguiente: respeto hacia las culturas, el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad (de oportunidades y de participación en la vida pública) de las personas y los colectivos independientemente de su origen étnico, cultural y racial.

El multiculturalismo bebe de las fuentes filosóficas del pluralismo cultural. Subyace en este último el axioma antropológico de la igualdad de las culturas. El principio de igualdad se combina con el principio de diferencia, en cuanto respeta y valora la diversidad, haciendo posible la coexistencia de culturas particulares en un ámbito determinado. Probablemente, el multiculturalismo aporta un nuevo elemento que el pluralismo no contempla: el derecho a la diferencia. La reivindicación a la diferencia

⁸ Todd (1996) realiza un extenso análisis antropológico de los sistemas de costumbres de las poblaciones inmigradas (estructura familiar, estatus de mujer y tasa de exogamia) en cuatro países receptores de inmigración (Francia, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá). Analiza las diferencias entre la tolerancia ideológica y las diferencias antropológicas de los grupos inmigrados para concluir la importancia que cobra la capacidad de las sociedades receptoras para imponer las relaciones interétnicas que orientan el destino de las personas inmigradas. Bartolomé y Cabrera (2003) consideran que las diferentes interpretaciones de la sociedad multicultural derivan de que su comprensión difiera en tres aspectos: 1) la previsión de su permanencia en el tiempo. 2) el grado permitido de interacción efectiva o diálogo intercultural. 3) la desigualdad social entre los grupos culturales.

por parte de grupos sociales se traduce en la necesidad de dar salida a las particularidades culturales que han sido relegadas al ámbito privado. Las expresiones culturales sin posición en las estructuras del poder se alzan para exigir condiciones de igualdad ante un modelo de cultura nacional universal erigido sobre la modernidad. El multiculturalismo se abre camino como posibilidad política e ideológica frente al el reto de, como indica Gutmann, acomodar las diferencias nacionales y étnicas de una manera estable y moralmente defendible (1993 en Kymlicka 1996). Expresa Touraine, a este respecto que *“El multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación”*. (Touraine, 1995, 16).

1.3.2. El multiculturalismo desde el pensamiento político

El multiculturalismo en su búsqueda de hacer efectivas actuaciones políticas que aseguren el respeto y conservación de la diferencia adopta diferentes formas dependiendo de la constitución jurídico-político en el que se sitúe. Vamos a tratar de ver el tratamiento que el liberalismo ha formulado para dar una respuesta satisfactoria a las demandas multiculturales. El liberalismo, desde su modelo de ciudadanía común, donde son los individuos, y no las culturas, los merecedores de derechos y deberes, pone de manifiesto la necesidad de replantear la teoría liberal para realizar de forma satisfactoria la acomodación de las minorías.

Entienden los liberales que el tradicionalismo promueve desigualdad, conciencia racial y étnica y favoritismo grupal. La adhesión a un grupo cultural o étnico sirve como plataforma de discriminación y exclusión, inconsistentes con los ideales democráticos (Glazer, 1975 en Banks, 2009, 11). La promulgación del liberalismo no coincide según Parekh (2005), Kymlicka (2004) y Taylor (1993), entre otros, con la disociación entre Estado y cultura. Su proclamación del pluralismo como condición de la democracia, orientado en base a principios y valores comunes, neutrales a las ideas del bien, a través de una justicia basada en principios racionales, deja a las expresiones culturales, sin manifestación o reconocimiento público posible. La disociación entre Estado y cultura,

si bien no satisface las demandas de las minorías tampoco parece que refleje una neutralidad cultural por parte del Estado en cuestión. Dado que éstas se incardinan en un marco cultural concreto, manifestarán limitaciones para conceptualizar otras culturas y las relaciones establecidas entre las mismas de forma imparcial.

1.3.2.1. Ciudadanía común, ciudadanía diferenciada

El énfasis que el liberalismo concede a la libertad individual, a través de la protección de los derechos humanos individuales, posiblemente encuentre su mayor limitación en el hecho de responder de forma satisfactoria a las reivindicaciones de los derechos colectivos que exigen los grupos diferenciados. Dentro de los liberales, Kymlicka (1996, 2003, 2004) viene a ser uno de los autores más considerados en la rearticulación de un modelo liberal más sensible hacia las minorías. Frente a la oposición entre derechos colectivos e individuales planteado en la perspectiva liberal, el citado autor plantea la necesidad de hacer la diferencia entre lo que denomina *protecciones externas y restricciones internas*. Las protecciones externas son exigencias que se establecen a los grupos con objeto de garantizar sus derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones democráticas. Las restricciones internas hacen referencia a restricciones en libertades civiles y políticas básicas que un grupo étnico impone a sus miembros en nombre de la tradición cultural, o dicho de otra manera, intereses que las comunidades priorizan independientemente de sus miembros. Las restricciones internas que no aseguran la autonomía de sus miembros deben ser rechazadas, pero, éstas no deben explicar la ausencia de protecciones externas hacia un grupo, en términos de igualdad en derechos. La libertad dentro del grupo minoritario debe articularse, con la igualdad de derechos y deberes entre los grupos mayoritario y minoritario.

Si bien algunas minorías que reivindican restricciones internas tienen exenciones legales (Por ejemplo los Amish en Estados Unidos), entiende el autor, los grupos minoritarios de la inmigración no suelen aplicar restricciones internas a sus grupos debido a que las democracias occidentales han prohibido a estos grupos continuar

prácticas tradicionales que limitan los derechos básicos⁹. Es más, defiende el autor que la mayoría de las reivindicaciones de los derechos de las minorías de la inmigración (denominados derechos poliétnicos¹⁰) se defienden en términos de protecciones externas, y no internas. Ciertamente, la acomodación de las diferencias étnicas y nacionales exige la garantía de las protecciones externas, y según Kymlicka, para el caso de las minorías, implica la necesidad de extender los derechos comunes de ciudadanía y conceder algunos derechos en función del grupo. El autor rescata la teoría de los derechos diferenciados en función del grupo de Young (1990) para aplicar a los dos modelos de diversidad cultural que él identifica (ver apartado 1.1.1.2.). Su consideración se basa en que la justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les concedan derechos diferentes.

Los derechos diferenciados en función del grupo remiten al derecho a la autonomía política (en los casos de minorías nacionales), a los derechos poliétnicos (referido al reconocimiento legal de las prácticas culturales de las minorías étnicas y religiosas), al derecho a la representatividad (dar oportunidad de representatividad política a las minorías). Si bien es cierto que estas medidas para garantizar las protecciones externas de las minorías pueden excepcionalmente activar las restricciones internas (restringiendo la libertad de los individuos), son una excepción los grupos que reclaman derechos diferenciados en función del grupo para imponer restricciones internas sobre sus miembros. Es en este punto donde sitúa el autor el temor hacia el multiculturalismo de los liberales: las restricciones internas que un grupo étnico activa hacia sus miembros a través de la imposición (que se contradigan con los derechos y principios

⁹ El autor aporta el concepto de *omisión bienintencionada* que representan algunas medidas que se les niega a los grupos minoritarios por representar un precio elevado respecto a los objetivos liberales. A este respecto, Soriano y Mora (2004) añaden la necesidad de considerar los prejuicios etnoculturales que pueden subyacer en las valoraciones sobre ciertas prácticas de las minorías debido a que éstas parten de los valores de la propia cultura (dominante) y pueden estar basadas en una interpretación unilateral.

¹⁰ Los derechos poliétnicos se refieren a los derechos que reclaman las minorías étnicas de la inmigración. Han derivado en políticas multiculturales en países como Canadá que, desde el año 1971, adoptó como política estatal el multiculturalismo. Define nueve políticas de multiculturalismo: discriminación positiva de las minorías, curriculum escolar, calendarios laborales, indumentaria, programas educativos antirracistas, programas de prevención de declaraciones sexistas, subvenciones a festivales etnoculturales, promoción de lengua materna y la educación bilingüe. Sostiene que estas políticas deben garantizar la libertad dentro del grupo y la igualdad entre los grupos y así ayudar a la integración de los grupos. Estas políticas están insertas en un marco más amplio de políticas públicas que son las que determinan en mayor grado la integración de los inmigrantes (educativas, de empleo, de naturalización...). Por tanto, no se puede depositar toda la responsabilidad de la integración en estas políticas.

constitucionales) son resultado de la concesión de derechos en función del grupo otorgados al mismo. De ahí la consideración de muchos liberales a que los derechos diferenciados en función del grupo limitan la identidad compartida entre los grupos, y puedan poner en peligro la estabilidad de una nación.

Frente estas concepciones, sostiene el autor, los derechos diferenciados en función del grupo, además de ser consistentes con los derechos individuales fomentan estas últimas, ampliando la libertad de los individuos. La asignación exclusivamente individual que concede a la libertad la corriente liberal contrasta con la idea de libertad de Kymlicka (1996, 2003) que entiende que ésta no puede ser desarrollada únicamente desde el individuo, más necesita de la cultura para su pleno desarrollo. La libertad no puede trascender la propia cultura. Si entendemos que las culturas asignan a la libertad y autonomía diferente grado de importancia, el liberalismo a través de legitimar su modelo basado en parámetros culturales concretos, corre el riesgo de deslegitimar otras formas y así contradecir el mismo concepto de autonomía, tal y como expresa Parekh (2005): “*Si el mínimo sobre el que insisten los liberales es esencialmente liberal en su naturaleza y no se puede demostrar que sea moralmente vinculante para los no liberales, no se puede exigir a éstos últimos que lo respeten sin que ello suponga violar su propia autonomía moral.*” (Parekh, 2005, 174).

Por tanto, Kymlicka defiende la posibilidad de acceso de las personas pertenecientes a las minorías a un marco cultural significativo que posibilite el desarrollo de su libertad. Ello pasa por ofrecer a las mismas opciones significativas y pautas que les permitan elegir el modo de vida más deseable. Lo explica a través del concepto de *cultura societal*, que lo conceptúa como un léxico compartido de tradición y convención. La viabilidad de las culturas societales no implica la conformación de culturas societales que persigan separarse de la sociedad mayoritaria. De lo contrario, éstas ayudan a asegurar a las minorías el igual acceso a la sociedad receptora. Conceder a las minorías derechos poliétnicos les posibilita mayor integración institucional en la sociedad receptora, que con el tiempo, posiblemente derive en una mayor identificación psicológica hacia la misma. Ello no les exime del aprendizaje de la lengua e historia del país receptor, dado que les posibilita mayor sentimiento de pertenencia hacia éste. La

unidad que los liberales prometen en base a un marco común de justicia y a través de garantizar los derechos de ciudadanía común difícilmente puede derivar en una ciudadanía plenamente integradora, si existe la posibilidad de que emerjan grupos que se sientan excluidos culturalmente aun teniendo derechos de ciudadanía.

1.3.2.2. El debate sobre políticas igualitarias

La cuestión que se plantea es ¿Puede tener sentido una política igualitaria culturalmente neutral? ¿En qué modo el acceso a los derechos civiles y políticos garantiza la pertenencia a la sociedad por parte de las comunidades culturales y un marco cultural que orienta y da significado a las vidas? Como afirma Gutmann (1993) si concedemos al marco cultural un significado primario para vivir una vida buena, ¿no implicaría el trato igualitario el reconocimiento de la particularidad cultural de las personas? Nos situamos ante el debate de cómo dar reconocimiento a particularidades que no son universalmente compartidos. Gutmann (1993) cree que si el universalismo considera la cultura y el contexto cultural de interés básico entonces el reconocimiento a las particularidades le resulta compatible. *“La demanda universal impele a un reconocimiento de la especificidad”* También Taylor (1993, 61-62) afirma que *“Sólo concedemos el debido reconocimiento a lo que está universalmente presente -cada quien tiene una identidad- mediante el reconocimiento de lo que es peculiar de cada uno”*.

Parekh (2005, 354) advierte de la necesidad de pensar la igualdad desde la consideración de las similitudes y las diferencias, desde el *“juego cruzado de igualdad y diferencia”*. El universalismo no puede ser el único fundamento de la igualdad.

“No podemos fundamentar la igualdad en la uniformidad de los seres humanos porque esta última resulta ser inseparable de las diferencias que existen entre ellos, y ontológicamente no es más importante. Además, basar la igualdad en la uniformidad tiene consecuencias desafortunadas. Supone que debemos tratar igual a los seres humanos en aquellos aspectos en los que son similares y no en aquellos en que son

diferentes.” (2005, 354) (...) deberían de tratar igual en ambos aspectos (en rasgos iguales y diferentes).”

La teoría sobre la política de reconocimiento de Taylor (1993) parte de la vinculación entre reconocimiento y la construcción de la identidad. En la época premoderna el reconocimiento derivaba de la identidad obtenida en base a la posición social. Actualmente, la identidad, y el reconocimiento, necesitan ser “ganadas” a través del intercambio. La dependencia hacia las formas dialógicas por la que atraviesa toda construcción identitaria, explica la centralidad del reconocimiento y de la estima de los demás. Dice el autor que la estima que tratamos de buscar en otros es intrínsecamente diferencial, es un bien posicional, razón por la que se socava la base de igualdad del que partimos. La igualdad en relación a la estima es posible adquirirla a través del *compromiso procesal*: a través de “reconocer el compromiso de tratarnos recíprocamente en forma equitativa e igualitaria” (1993, 85). El modelo que tiene que enmarcar este compromiso es un sistema que se identifica con la igualdad, la reciprocidad y la unidad de propósito donde las diferencias se sitúan en un mismo plano.

“Una reciprocidad perfectamente equilibrada libera del veneno a nuestra dependencia de la opinión y la hace compatible con la libertad. (...) la preocupación por la estima ajena en este contexto es compatible con la libertad y la unidad social, porque la sociedad es aquello en donde todos los virtuosos serán estimados por igual y por las mismas (correctas) razones.” (Taylor, 1993, 74)

El reconocimiento no es suficiente garantía para la supervivencia cultural, ni tampoco el reconocimiento del valor igualitario. La supervivencia cultural pasa por el reconocimiento del igual valor de las culturas, y eso pasa por cambiar la forma de percibir y juzgarlas.

Entiende que el igual valor de las culturas en sí es un principio universal porque se manifiesta en el derecho a que nuestra cultura sea valorada de forma igualitaria. La asignación de igual valor a las culturas supondría enfocar el análisis de otras culturas

sobre una base normativa que resulta de la fusión de diferentes normas que han ido transformándose a través del estudio del “otro”. (...) *aprender a desplazarnos en un horizonte más vasto, dentro del cual lo que antes dimos por sentado como base para una evaluación puede situarse como una posibilidad al lado del trasfondo diferente de la cultura que hasta entonces nos era extraña.*” (Taylor, 1993, 99).

A este respecto Touraine aboga por conceder reconocimiento al interés universal de cada cultura. *“Una cultura no es un conjunto particular de reglas y creencias, sino un esfuerzo por dar sentido universal a una experiencia particular”* (1995, 21). Cada cultura contiene significados de valor universal, un sentido de la experiencia humana. Hay que reconocer el acceso de las diferentes culturas a lo universal. A este respecto entiende el autor que el multiculturalismo y el universalismo muestran una característica que se hace común en ambas; no situar la cultura bajo los intereses de un grupo o un territorio. Bhabha (2003) habla de convertir la presunción de igual respeto cultural en el reconocimiento de una igual valía cultural. En este sentido Martiniello (1998) advierte de la necesidad de que el reconocimiento público haga referencia a la diversidad y no a unos grupos exclusivos, de tal forma que se considera la misma diversidad de las formas culturales y los grupos de la sociedad, y no los grupos.

La sociedad multicultural puede constituirse de diversas culturas que tengan diferente visión sobre el trato igualitario. Por ello Parekh sitúa la solución en aplicar el principio de igualdad de forma transcultural y de forma diferencial y contextualizado, con objeto de conceder a las personas las mismas oportunidades para adquirir habilidades y conocimientos necesarios para el cumplimiento de las funciones sociales.

Con todo, las políticas igualitarias que conceden derechos diferenciados y un trato igualitario a los grupos no pueden dejar de considerar la distribución de la riqueza y el compromiso público para con todos los grupos (Castilla, 2005; Walzer, 1998). Así expresa Martiniello (1998, 104):

“El actual proceso de desintegración social y económica, así como las fuerzas políticas que proclaman el odio y la pureza racial, son obstáculos mucho mayores que

la gran mayoría de las demandas culturales y de identidad, que afortunadamente forman parte de un proyecto democrático. Una de las formas más seguras de salir de los guetos culturales es romper el círculo vicioso de la exclusión y la desigualdad social y económica.”

La solución según Walzer (1998) pasa por combinar la defensa de las diferencias de grupo y el ataque a las diferencias de clase. Castilla (2005), en su propuesta de *multiculturalismo complejo*, hace énfasis en la disociación entre modernidad y modernización que ha caracterizado las sociedades multiculturales. Considera esta disociación base del conflicto civilizatorio, y vinculado a cuestiones político económicas más que a cuestiones culturales. La lógica cultural del capitalismo actúa desde la plataforma de los presupuestos modernos pero lo hace en ausencia de modernización. Dicho de otra manera, difunde una modernidad sin garantizar una modernización que asegure un desarrollo equilibrado y bienestar social a los países. Abordar el problema de la diferencia sin tener en cuenta las contradicciones de la modernidad conduce a un limitado análisis de la diferencia basada en un concepto de cultura “pragmática” que desatiende las cuestiones identitarias de las minorías. Dice el autor, las consecuencias contradictorias de los procesos sociales ponen de manifiesto la limitación que subyace al concepto de libertad basada en la elección individual de los liberales en la modernidad y la necesidad de abordar el multiculturalismo desde un marco de análisis que incorpore la complejidad de las contradicciones sociales.

A este respecto, en opinión de De Lucas (2008) el debate sobre las sociedades multiculturales es un debate político, no cultural. Situar los problemas de incompatibilidad entre reivindicaciones de reconocimiento y el modelo de Estado de Derecho en el ámbito cultural no hace más que orientar la cuestión de forma inadecuada. La idoneidad de la democracia liberal para gestionar la sociedad multicultural debe medirse en la forma en que se afrontan las cuestiones de acceso y participación política, económica y cultural de los diferentes grupos. En su opinión la democracia debe cumplir con la función identitaria sin eliminar la igualdad básica en soberanía y derechos. Ello exige el reconocimiento de la cultura como bien primario, y afrontar el debate sobre participación igualitaria en el espacio público desde una

plataforma de igualdad política. El disenso razonable debe de dirigir la intervención de los diferentes grupos en el espacio público con un mínimo de condiciones de equidad.

1.3.3. Del multiculturalismo al interculturalismo

Las posiciones de autores del pensamiento político recaladas en el anterior apartado nos remiten a considerar si el multiculturalismo se erige como propuesta que descansa en el reconocimiento del valor de la diversidad sin cuestionar el establecimiento de la primacía de la cultura mayoritaria en la sociedad. La diversidad que defiende esta corriente pasa por aceptar los valores que ésta considera que deben prevalecer en la sociedad. Si bien resulta necesario un sistema normativo que oriente la vida social (Torres, 2002; Flecha 2005) sustentar ésta en valores universales como lo hace el liberalismo puede correr el riesgo de hacerlo a costa de situar a los grupos minoritarios en posición de desventaja.

El multiculturalismo supera las fuentes pluralistas que la sustentan en cuanto que defiende el derecho a la diferencia, pero a través del énfasis en las diferencias encuentra en los críticos limitaciones para superar las desigualdades de poder y construir un proyecto de cohesión social (Nieto, 2008). Gilroy (2007) en su análisis sobre la sociedad inglesa descubre la necesidad de situar las relaciones coloniales del pasado en el origen e intensificación de muchos problemas que presentan las relaciones sociales de las sociedades multiculturales. De ahí la relevancia de interpretar las relaciones sociales actuales desde la consideración del contexto histórico imperial y colonial que le preceden. Las relaciones de poder explican la razón por la que diferentes agentes (individuos, grupos, instituciones...) responden de forma diferente a la realidad multicultural. A este respecto, el multiculturalismo liberal no ha sido capaz de realizar un análisis crítico de las asimetrías de poder (Kincheloe et al., 1999).

Frente a esta concepción, los conservadores entienden que el multiculturalismo puede suponer un peligro de amenaza a la identidad nacional. Según autores conservadores como Sartori (2001) la afirmación de la diferencia tiene el riesgo de ensalzar tanto la diferencia hasta convertirla en valor prioritario. El cariz que adopta el

multiculturalismo que centra su debate en la hegemonía de una cultura sobre otras, y por tanto, en la necesidad de reconocimiento de las minorías, termina basándose en la intolerancia y en la separación más allá del reconocimiento recíproco. Afirma el autor que el multiculturalismo que persigue la multiculturalización de la sociedad a través de la intensificación de las diferencias niega ser una extensión del pluralismo, dado que esta última acepta la diversidad desde la necesidad de buscar la cohesión, y no la separación.

Vemos que el multiculturalismo en su intento de confrontar la manera en que se pueda responder a las necesidades y reivindicaciones de grupos diferenciados, tiene el riesgo de desarrollar una política de reconocimiento que termina por enfatizar las diferencias, que pueden correr el riesgo de ser utilizadas en última instancia para justificar situaciones de desigualdad. Posiblemente, el reconocimiento de la situación cultural o histórica de los grupos no debe incorporar un concepto de etnicidad y cultura invariable por su dificultad actual para sostener la identidad basada en grupo en términos esencialistas. Si bien ésta puede resultar favorecedora del reconocimiento positivo de la diferencia cultural y de la reducción de las desventajas que padecen y han padecido históricamente ciertos grupos, se expone al riesgo seguramente de realizarlo a costa de no comprender las relaciones inter e intragrupalas desde la naturaleza dialógica de ambas. Por otro lado, las posiciones liberales, así como las nuevas formas de construcción identitaria que emergen desde la perspectiva posmoderna tales como las identidades híbridas y cosmopolitas, se exponen al riesgo de no cuestionar los contextos de desigualdad en la que se sitúan las identidades minoritarias y mayoritarias (de tipo étnico, género..).

El multiculturalismo mantiene limitaciones para conformar una propuesta que a través del diálogo incorpore en su interpretación de la realidad social diferentes formas de expresión cultural. La propuesta del interculturalismo, fundamentada en el multiculturalismo, surge de la necesidad de buscar mayor interrelación entre grupos con culturas particulares en un marco de igualdad real. En vez de poner el acento en cada cultura y su reconocimiento, persigue abordar la relación entre las mismas. La cultura común, basada en valores compartidos, que orienta la sociedad nace del diálogo de las

particularidades que se dibujan en la realidad social. El énfasis en las diferencias del multiculturalismo se convierte en la mirada intercultural el énfasis en la interacción dado la necesidad de búsqueda de convergencias sobre las que establecer puntos comunes. En palabras de Gimenez (2003b, 11) *“si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de cómo construir la unidad en la diversidad”*. Siguiendo al mismo autor, el interculturalismo distingue entre lo personal, lo situacional y lo cultural y presta atención a cómo se interrelacionan éstas.

El multiculturalismo parte de la base de la diferencia mientras que el interculturalismo parte de la necesidad de terminar con la desigualdad (Essomba, 2006). El multiculturalismo puede provocar la diferenciación entre grupos, su separación, ausencia de comunicación y un reconocimiento monolítico a las identidades grupales. Esta visión peligrosamente étnica intenta ser afrontada por el interculturalismo que persigue confrontar la cuestión desde el ámbito sociopolítico y económico en que se inscriben las desigualdades entre grupos (Vila, 2002; Carbonell, 2005). El interculturalismo persigue terminar con la exclusión a través de fomentar la igualdad de oportunidades y la cohesión social (Sabariego, 2002; Bartolomé, 1999; Aguado 2003a).

1.4. El concepto de ciudadanía

Los marcos a los que anteriormente hemos hecho referencia, las migraciones, la construcción tanto de la identidad como de la diferencia cultural, y el concepto de multiculturalismo a la cual subyace el debate sobre el reconocimiento cultural de los grupos diferenciados y su acceso a igualdad de oportunidades, justifican la necesidad de revisar el concepto de ciudadanía con objeto de acomodar a la realidad de las sociedades multiculturales.

1.4.1. Ciudadanía como estatus

El debate sobre la ciudadanía moderna está presente en la obra de Marshall de 1950 (1998), quien busca atribuir a todas las personas de una comunidad el principio de igualdad en el ámbito civil, político y social. Apunta como primera condición para

obtener la ciudadanía, y por consiguiente los derechos, el hecho de ser parte de un estado. Esta perspectiva fue reforzada con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que concede un estatus al ciudadano basado en la pertenencia a un Estado-nación a través del reconocimiento de un estatus legal, unos derechos y deberes. Si bien la Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge la necesidad de garantizar a todas las personas los derechos humanos, esta Declaración no llega a conceder la ciudadanía a las personas, ya que queda bajo la responsabilidad del Estado-Nación la concesión de tales derechos. Y ciertamente, los Estados-Nación se responsabilizan de garantizar los derechos únicamente a los miembros nacionales del Estado-nación. No obstante, expresa Touraine (1994) la diferencia entre ciudadanía y nacionalidad: *“La ciudadanía no es la nacionalidad, incluso aunque en ciertos países esas nociones no se distinguen jurídicamente: la segunda designa la pertenencia a un Estado nacional, mientras que la primera funda el derecho de participar, directa o indirectamente, en la gestión de la sociedad”*. (Touraine, 1994, 152).

Pajares (2005) advierte que la ciudadanía hace referencia a un concepto, y no a leyes y normas legales. Es la concepción jurídica de la nacionalidad, y no la ciudadanía, la que determina la titularidad de los derechos. En términos que afrontamos el estudio, con sujetos inmigrantes, destacamos las aportaciones de De Lucas (2002; 2008) y De Lucas y Díez (2006) que al igual que Torres (2002) conceden a la cuestión de la integración de las personas inmigrantes un cariz primordialmente político. Atendiendo a De Lucas (2002) la integración exige un doble contrato social; contrato de convivencia cívica relativa a la equiparación de derechos civiles, sociales y políticos y contrato de convivencia civil. La igualdad prioriza la integración política, igualdad en todos los derechos, incluidos los políticos, el estatus de ciudadanía. Defiende un modelo pluralista, inclusivo e igualitario en el orden jurídico y político. Las democracias *“comportan hoy un déficit de inclusión y pluralidad en la medida en que institucionalizan la exclusión de los inmigrantes como sujetos del espacio público, su imposibilidad conceptual de llegar a ser ciudadanos”* (De Lucas et al., 2006, 17). Es importante su defensa por conceder ciudadanía, derechos civiles, sociales y políticos, a todos los que residen en un determinado territorio, vinculados a la condición de residencia estable (desde tres años) y no a la nacionalidad. Nos referimos a un

reconocimiento legal ciudadano separado de la nacionalidad. El acceso a la ciudadanía tiene su comienzo en el ámbito municipal, con derechos políticos plenos, y se va extendiendo de forma gradual.

Entienden Cabrera (2002) y Bartolomé et al. (2003) que el concepto de ciudadanía ha transcurrido por distintas etapas que coinciden con las generaciones con las que se han identificado los Derechos Humanos. La primera generación de Derechos Humanos, que considera la libertad como el valor básico, es relacionada con la ciudadanía política. La segunda generación se caracteriza por el valor de la igualdad relacionada con la ciudadanía social. La ciudadanía solidaria se vincula con la tercera generación que subraya el valor de la solidaridad, y la ciudadanía compleja, equivalente con la cuarta generación, que hace énfasis en los valores de participación y responsabilidad.

1.4.2. Ciudadanía como proceso

Precisamente se ha podido observar que la ciudadanía compleja comprende la extensión del concepto de ciudadanía vinculada al estatus legal. Como viene a afirmar Osler y Starkey (2005) el mundo interconectado actual, donde las cuestiones que afectan a las vidas de los ciudadanos son globales y de naturaleza *cross-cultural* la comprensión de la ciudadanía necesita de mayor complejidad. Los ciudadanos necesitan de habilidades para desenvolverse en cuestiones que afectan al mundo global interconectado donde las soluciones pasan por aceptar responsabilidades personales y sociales de mayor alcance. La ciudadanía implica, según el autor, no únicamente un estatus como hasta ahora vinculada a un Estado-nación, sino la conexión entre estatus, identidad y la preocupación hacia cuestiones globales. De ello deriva su definición de ciudadanía que incluye los componentes de estatus, de sentimiento y de práctica (*status/feeling/practice*). Rubio-Carracedo (2003) también hace referencia a la necesidad de desarrollar el concepto de ciudadanía compleja para afrontar las cuestiones sobre integración-diferenciación de los grupos que caracterizan la sociedad actual. En su forma de concebirla entiende que la ciudadanía compleja permite la construcción de una identidad común dentro de la legítima diferenciación étnico-cultural de los grupos. Esta

forma de concebir la ciudadanía, en opinión de la autora, necesita atender conceptos como la participación y pertenencia.

Los aspectos de participación y de pertenencia son enmarcados por otros autores como Bartolomé (2002) en lo que denominan ciudadanía como proceso, donde emerge el *elemento práctico* de la ciudadanía. Esta concepción entiende que las condiciones de la ciudadanía mejoran a través de poner ésta en práctica, es por tanto la ciudadanía una construcción social. Como expresa Fernández (2002, 74). *“El aprendizaje de la ciudadanía se realiza en la acción misma, en la experiencia de la convivencia, del compromiso, de la participación y de la autonomía, en el desarrollo de determinadas competencias...como ya indicaron los pedagogos de la escuela nueva.”*

Nos referimos a un modelo de ciudadanía que más allá de la concesión de un estatus posibilita condiciones para construir y defender en común las reglas que rigen el espacio público y la convivencia (Bartolomé et al., 2003). Los derechos pueden aplicarse a todos los ciudadanos, cuando todas las personas asuman los deberes correspondientes, y actúan como ciudadanos responsables participando en diferentes niveles y ámbitos de la sociedad. Nos referimos al ciudadano transformado en sujeto activo en búsqueda de realización de sus responsabilidades. Si bien en el discurso democrático la igualdad, la búsqueda de la responsabilidad y la valoración de la vida son centrales (Fernández, 2002), en la concepción de la ciudadanía la democracia se llena de sentido a través de la participación.

El sentimiento de pertenencia a una comunidad (entendida ésta como local/nacional/global) facilita el proceso participativo (Rubio-Carracedo, 2003). Si entendemos que la ciudadanía debe reforzar y redefinir el concepto de democracia, destacamos a Touraine (1994) cuando afirma que no existe democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política pero tampoco sin pertenencia a una comunidad. Las personas se sienten parte de la comunidad y reconocidas en la comunidad cuando pueden desarrollar una identidad que les garantice este sentimiento de pertenencia. Ello posibilita la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para

participar de forma efectiva en la sociedad. Por lo tanto, se trata de, mas allá de “ser ciudadano”, “sentirse ciudadano” (Sabariego, 2004, 157).

“No se trata sólo de desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad sino que es necesario aprender un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella”. (Cabrera, 2002, 99).

Como hemos hecho referencia anteriormente en el apartado sobre identidad, actualmente, los procesos de socialización se convierten en trayectorias individuales en las cuales ocurre una individualización de la identidad que dificulta la equiparación entre cultura y grupo social (Bartolomé et al., 2005). La identidad ciudadana podrá ser desarrollada por cada una de las personas a partir de lo que ofrecen las diferentes identidades culturales, teniendo los individuos libertad para escoger las diferentes dimensiones de la identidad. Por tanto, siguiendo a las últimas autoras, la identidad cívica exige “vínculos afectivos y efectivos” con los miembros de la comunidad, y por tanto, el reto consiste en crear una identidad cívica que incluya las diferentes sensibilidades culturales. La no esencialización de las identidades, y el reconocimiento de la pluralidad a nivel individual y grupal, el diálogo entre las diferencias y los proyectos comunes actúan como articuladores entre identidades culturales y cívicas. Los proyectos comunes se refieren a la exploración de las necesidades, deseos colectivos básicos para construir un proyecto común. Ayudan en la formación de la identidad personal y colectiva, y que si bien no parte sobre una base de identidad común, en la medida en que interactuamos con distintas formas culturales a través de la participación en un proyecto común incorporamos valores comunes y una visión positiva de la diversidad (Bartolomé et al., 2005).

Cortina (1999) a través de su concepción de la *ciudadanía cosmopolita* también concibe más allá de la ciudadanía vinculada al estatus, el aspecto moral (cumplimiento de deberes) de la misma. Considera la necesidad de desarrollar la identidad para promover la participación. La ciudadanía intercultural que propone basada en el diálogo entre diferentes culturas, ayudan en la mejora de la convivencia, a través de considerar cuatro elementos (1999, 186): 1) la posibilidad de incorporar diferentes identidades

culturales 2) la identificación de las diferencias con objeto de mejorar la convivencia 3) el respeto de la identidad de uno y de las demás culturas. 4) conocimiento de la cultura de los demás como forma de comprender mejor la propia.

Desde el ámbito educativo se alzan las propuestas como *la Ciudadanía multidimensional* desarrollado por Kubow, Grossman y Ninomiya (1998) crean un modelo multidimensional de ciudadanía donde los conocimientos, habilidades y valores deben de ser trabajados en cuatro ámbitos: ámbito personal (desarrollo de cualidades personales), ámbito social (capacidad de interactuar con otros participando en diferentes espacios como respuesta a necesidades sociales), ámbito espacial (el sentido de pertenencia de los ciudadanos de diversa índole, local, regional, nacional, multinacional) y temporal (consideración de condicionamientos históricos y futuros).

Cabrera (2002) propone una *ciudadanía activa y responsable, crítica y multicultural*. La ciudadanía activa y responsable busca impulsar la democracia, la responsabilidad social y la inclusión en lugar de la exclusión. La democracia se refuerza más allá del derecho al voto cuando los ciudadanos se interesan y se implican en su comunidad. La responsabilidad social hace referencia a “*la exigencia de restaurar cierto equilibrio entre lo que uno ha recibido de la sociedad y aquello que tiene que aportar a la misma*” (2002, 112). Frente a la exclusión social que limita el derecho a la participación de las personas defiende el *empowerment cívico* (Sleeter, 1991 en Cabrera, 2002, 107) como forma de ayudar a los colectivos a tomar conciencia crítica de su situación para que participen en la vida pública. Es entonces cuando nos situamos ante una posible participación efectiva, más accesible y al margen de los parámetros de poder, como modo de garantía de una real integración. La ciudadanía crítica y multicultural se refiere a la ciudadanía que posibilita el desarrollo del sentido crítico hacia nuestra cultura, convierte la diversidad en bien público y forma las personas para el diálogo intercultural.

La ciudadanía intercultural desarrollada por Bartolomé (2002) hace referencia a la necesidad de desarrollar en los ciudadanos habilidades para gestionar las relaciones entre diferentes culturas desde un punto de vista intercultural y desenvolverse así de

forma efectiva en contextos interculturales actuales. La ciudadanía se constituye por tres dimensiones: sentimiento de pertenencia a una comunidad, la competencia ciudadana, y la participación ciudadana. La realidad multicultural de la sociedad actual conduce a los tres componentes a considerar la diversidad. Por tanto, facilitar el conocimiento y reconocimiento hacia las diferentes culturas y lenguas, identificar las connotaciones, estereotipos, prejuicios que creamos hacia el diferente y reconocer los elementos comunes entre ambos ayudan en el desarrollo del sentido de pertenencia. El desarrollo de la competencia ciudadana entiende los derechos y deberes y el funcionamiento de la democracia, y busca desarrollar el sentido crítico hacia los problemas que surjan en los ámbitos públicos, en la sociedad y política a través de trabajar la dimensión cognitiva y moral. La participación ciudadana hace posible el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes, conocimientos y posibilita la construcción de proyectos comunes a favor de la justicia social (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005).

Por último, destacamos la *ciudadanía local* que defiende el filósofo político De Lucas et al. (2006) donde la igualdad política en el ámbito local se vuelve un aspecto clave. Los derechos políticos plenos en el ámbito municipal, a través de medidas de promoción y desarrollo del tejido asociativo y la garantía de los derechos de sindicación, asociación, reunión y manifestación, posibilitan más allá del derecho al sufragio, la participación política; el derecho a intervenir en la toma de decisiones y el compartir necesidades y deberes. Subraya que la revisión del concepto de ciudadanía requiere de la revisión de la presencia pública y las posibilidades de acceso a participar. Destaca especialmente el caso de las personas inmigrantes, donde la revisión de la ciudadanía implica, por un lado, reconocimiento en el espacio público en condiciones de igualdad a través de la revisión de las condiciones, instrumentos y programas que posibilitan su participación. Por otro lado, la necesidad de eliminar las barreras que impiden la participación de los mismos en el tejido asociativo y participativo. Se refiere a las condiciones sociales que hacen viable esa participación, condiciones materiales de vida y de trabajo, decisivas a la hora de hacer posible proyectos de arraigo que deriven en la participación en el espacio público. Sin la participación política, difícilmente se desarrolla un sentimiento y conciencia de pertenencia, y por tanto la integración social.

Su comienzo se sitúa en el ámbito local, en la dimensión laboral y vecinal (barrios, escuelas, centros de trabajos...).

Cerramos el capítulo considerando el aspecto del trato social que varios autores mencionan (Delgado 1997; Pajares 2005; Bartolomé et al., 2003; De Lucas, 2008; Torres, 2002; Banks, 2004) en sus trabajos. Advierten de la insuficiencia del marco legal para asegurar el desarrollo de los derechos de la ciudadanía, debido a situaciones de discriminación y estigma que pueden estar vigentes en ciertas personas o grupos minoritarios. Según los autores, el marco legal provoca situaciones de inferioridad y superioridad, y aún estando los grupos dentro de la legalidad pueden seguir recibiendo un estatus social diferente. A este respecto dice Parekh (2005) las minorías aún en los casos en que los individuos son libres para participar en la vida colectiva a menudo se mantienen al margen por miedo al rechazo o ridículo derivado de una sensación de alienación.

1.5. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

Dado el sujeto que investigamos en este proyecto, las familias inmigrantes, en el primer capítulo de la Tesis Doctoral abordamos una revisión de las diferentes aportaciones relevantes para la misma vinculadas a la construcción y gestión de la diversidad en las sociedades multiculturales. Comenzamos su análisis con un marco referencial sobre aportaciones teóricas, realizadas mayormente desde las ciencias sociales, sobre las migraciones, la identidad y diferencia cultural. Nos hemos situado ante una sociedad caracterizada por las migraciones donde la inmigración se alza como un modelo de diversidad cultural en aumento. La sociedad globalizada a través de, entre otros aspectos, las nuevas tecnologías de información y comunicación y los fenómenos transfronterizos, impulsan una cada vez mayor incorporación de formas y adscripciones identitarias como reflejan las perspectivas posmodernas de la identidad: la cosmopolita y la hibridación cultural. Constatamos que la naturaleza cambiante de la identidad coexiste con cierta permanencia de la misma, derivada de la necesidad de identificarnos con un grupo. Nos encontramos ante la tensión entre la naturaleza cambiante y persistente de la identidad. La identidad étnica se expone al riesgo de ser equiparado

con aspectos socioculturales, en forma más acusada en algunos colectivos como el inmigrante, que en ocasiones se les concede a su cultura de origen una invariabilidad que puede llegar a justificar diversos roles sociales y formas de exclusión.

Hemos abordado posteriormente los diferentes modos que sociólogos, antropólogos y filósofos políticos han abordado el análisis de la gestión de la diversidad en las sociedades occidentales. Hemos comenzado con la revisión de diferentes modelos de diversidad desarrollados en la sociedad americana y la europea. Destacamos, por su relevancia actual y en nuestro estudio, el énfasis que concedían los sociólogos americanos al factor estructural de la asimilación, vinculado a la igualdad de acceso a los recursos de las personas. La libre elección a adherirse a aspectos de la cultura de origen así como el aprendizaje de aspectos necesarios sobre la sociedad receptora refuerza la participación social de los recién llegados. Pero con todo, es junto a la actitud de apertura de la sociedad receptora cuando este término adquiere significado y posibilita relaciones de convivencia. Centrarse en la búsqueda activa de puntos en común tanto por parte de las personas llegadas como las personas ya residentes en la misma puede facilitar este objetivo.

El capítulo aborda posteriormente el concepto de multiculturalismo, que en su conformación como pensamiento social y modelo de política pública se presenta como una esperanza para los colectivos minoritarios situados en posiciones de desventaja frente la sociedad mayoritaria. Observamos las diferentes aportaciones de autores como Kymlicka (1996, 2003, 2004), Guttmann (1993), Taylor (1993), Parekh (2005) en favor de establecer medidas de diferenciación y reconocimiento para acomodar las minorías en la sociedad mayoritaria que garanticen un marco cultural significativo que proporcione un sentido de pertenencia en la nueva sociedad. Concluimos la revisión sugiriendo las limitaciones que emergen de la concepción multicultural en cuanto que posibilita mayor reconocimiento a las minorías pero probablemente se expone a los riesgos tales como no cuestionar la preeminencia del modelo mayoritario de la sociedad en la cual subyacen desigualdades de poder, el establecimiento de identificaciones grupales que fomenten la diferenciación, separación y/o desigualdad, debilitando así la cohesión social. Ante ello, nos situamos ante la conformación de la propuesta del

interculturalismo que persigue construir una unidad basada en la igualdad y el diálogo y la interrelación entre grupos heterogéneos que construyen la realidad social.

El análisis del concepto de ciudadanía adquiere cierta relevancia en el estudio, puesto que ante la realidad multicultural y global en que nos situamos, la concepción tradicional de ciudadanía vinculada a los Estados-nación se constata insuficiente. Nos situamos ante la necesidad de contemplar un concepto de ciudadanía que vaya más allá del elemento político, y considere el elemento práctico de la misma (Bartolomé, 2002; et al., 2003; Cabrera, 2002; Soriano, 2004). En su comprensión de ciudadanía construida a través de la práctica, la participación adquiere relevancia, puesto que más allá del derecho al voto, es a través de la misma como se procede a ejercer los deberes y responder a las necesidades sociales comunes que derivan de la realidad social. El aspecto que queremos resaltar consiste en que el proceso participativo es facilitada por el sentimiento de pertenencia a una comunidad, de tal forma que en las sociedades actuales atravesadas por el hecho multicultural, el sentimiento de pertenencia a la comunidad pasa por considerar las diferentes identificaciones de los miembros de la comunidad.

Tal y como advierte Bartolomé et al. (2003) si bien el sentimiento de pertenencia común debe reflejar un compromiso con la comunidad política, este compromiso se torna posible en la medida en que también la sociedad se compromete con las minorías. A este respecto, y considerando nuestros sujetos de la investigación, las familias inmigrantes, la integración política se vuelve un aspecto a tener presente puesto que es a través de ella como las personas pueden ejercer el derecho a la participación política. Consideramos la aportación de De Lucas et al. (2006) sobre la importancia de conceder a todas las personas en el ámbito local igualdad política y condiciones sociales para posibilitar su participación tanto en el ámbito laboral como educativo.

En el siguiente capítulo abordamos el estudio de la familia a través de comprender su significado y sus rasgos más comunes en la actualidad, prestando especial atención a las familias de la inmigración. Posteriormente, se describen las teorías que ayudan a comprender las relaciones que establece la familia con la escuela.

CAPÍTULO 2
Educación y familia

2.1. Aproximación a la familia

- 2.1.1. Concepto de familia
- 2.1.2. Evolución de la familia desde una perspectiva social
- 2.1.3. La diversidad de formas de organización familiar
- 2.1.4. Familias en la inmigración
- 2.1.5. Funciones educativas de la familia

2.2. Enfoques que han contribuido a los estudios sobre la relación familia y escuela

- 2.2.1. Perspectiva psicológica
 - 2.2.1.1. Enfoque ecológico-sistémico
- 2.2.2. Perspectiva socioeducativa
 - 2.2.2.1. Teoría del Capital Social
 - 2.2.2.2. Teoría del Capital Cultural
- 2.2.3. Perspectiva pedagógica
 - 2.2.3.1. Continuidades y discontinuidades entre educación familiar y escolar
 - 2.2.3.2. La organización y cultura escolar en la relación con la familia
 - 2.2.3.2.1. Organización escolar
 - 2.2.3.2.2. Cultura escolar
 - 2.2.3.3. La relación comunicativa entre familia y escuela
 - 2.2.3.3.1. Información escrita
 - 2.2.3.3.2. Encuentros

2.3. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

2.1. Aproximación a la familia

2.1.1. Concepto de familia

La familia, tal y como afirmó Linton es la institución social más antigua de la humanidad, y aunque va adoptando diversas formas, su vigencia sigue siendo evidente. Representa una realidad compleja expuesta al cambio por sucesos históricos y culturales de modo que se hace más compleja una definición común y aceptable de familia.

Existen numerosas definiciones de la familia dependiendo de los autores y perspectivas teóricas. Destacamos algunas:

- Desde una perspectiva pedagógica, Laeng (1971) señala que la familia cumple funciones de procreación, educación y auxilio fisiopsíquico de los miembros. La familia gira en torno a una serie de costumbres y relaciones de índole religioso, jurídico, social y económico, convirtiendo a la misma en un tipo de convivencia sujeta a normas.
- Desde una perspectiva psicopedagógica Martínez-González (1996, 6) proporciona la siguiente definición: *“un sistema de participación y exigencias, como un contexto donde se expresan y generan emociones, y como un ambiente donde se proporcionan satisfacciones y se desarrollan funciones de crianza y de educación de menores”*. La familia conforma un contexto social, educativo y de aprendizaje, en la que se desarrollan capacidades y habilidades intelectuales, motivacionales, afectivos y emocionales y sociales.
- Desde una perspectiva sociológica, según Alberdi (1995), la familia se constituye al menos de dos rasgos característicos: las relaciones de parentesco (relaciones genealógicas vinculadas a la descendencia) y las relaciones de afecto y pertenencia (constituidas por los miembros del mismo origen familiar).

La familia manifiesta características de universalidad y versatilidad (Artola de Piezzi, Salvador, Eroles, Martín y Cáceres, 2000) de modo que formular una definición que responda a las variaciones históricas y culturales en las sociedades no es una tarea sencilla, aunque, nos interesa resaltar aquí los criterios mínimos que puedan ser universalmente aceptados por diversas culturas. Probablemente, fue Murdock (1949) uno de los primeros en realizar una definición de familia universal y referente para la antropología a través de su estudio en 250 sociedades del mundo. Este autor concluye que la familia es un grupo social que comparte una residencia común, y asume funciones sexuales, reproductivas, educativas y de cooperación económica. Se compone por personas de ambos sexos, en las cuales dos por lo menos mantienen relaciones sexuales socialmente aceptadas; incluye uno o más hijos, propios o adoptados. El autor llegó a la conclusión de que era la familia nuclear la unión grupal humana universal; si bien existen formas más complejas como familias polígamas (poliginia y poliandria) o extensas, la nuclear constituye la unidad básica desde la cual se forman estas otras.

Desde entonces, muchos autores han tratado de definir la familia desde una perspectiva comprensiva e universal. Tal es el caso de Palacios y Rodrigo (1998, 33) quienes proponen una definición inclusiva de las diferentes formas familiares emergentes en la actualidad de modo que entienden por familia *“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”*.

Considerando las variaciones que puede exponerse la familia debido a su contexto cultural, Giménez (2003a, 131) se atreve a realizar una definición transcultural de la familia: *“estamos refiriendo a grupos de personas- los parientes- vinculadas por lazos de primer grado, tanto de afinidad u “horizontales” (díada conyugal o pareja, relaciones entre hermanos) como de consanguinidad o “verticales” (de ascendencia y descendencia). Ese grupo (familiar nuclear, extensa, compuesta etc) tiene en todas las sociedades y culturas funciones varias y de enorme trascendencia: de crianza de los*

hijos, residenciales, económicas (de producción y consumo), de sociabilidad, de socialización, etc.”

2.1.2. Evolución de la familia desde una perspectiva social

Desde una perspectiva sociológica, el estudio de la familia se ha centrado desde mediados del siglo XIX y XX en conocer sus orígenes y evolución a través del tiempo y contexto socio histórico. En las sociedades occidentales, se han desarrollado visiones encontradas sobre la misma, de modo que, por un lado, algunos enfatizan el declive y desintegración al que se expone actualmente la familia, y por otro lado, otros (Parsons, 1986; Palacios et al., 1998) enfatizan la capacidad adaptativa de ésta ante los cambios sociales. Desde esta última posición, la familia representa un sistema abierto a las influencias del contexto social con el que interactúa, manifestando capacidad para reorganizarse internamente y adaptarse de forma flexible al entorno sociocultural cambiante (Gimeno, 1999).

Los cambios sociales, que han suscitado cambios en la organización familiar, comenzaron a tener lugar hace dos siglos en países occidentales. Sin embargo, en la mayoría de países del mundo (*majority world*¹¹) los cambios están teniendo lugar en las últimas décadas, debido al aumento de la urbanización, industrialización, turismo, las tecnologías de información y comunicación etc. La hipótesis de la convergencia de la modernización, que afirma la tendencia de los países no occidentales a adquirir patrones familiares occidentales (familias nucleares), es desafiada por Kagitçibasi (2006) quien niega que todo proceso modernizador lleve como consecuencia la adopción de dichos patrones familiares; dice el autor, el desarrollo económico no está suponiendo en los países no occidentales un reemplazo de la cultura familiar a una con mayor orientación occidental. También Georgas (2006) señala que los modos de adaptación a la modernidad difieren según los países; aunque en sociedades no occidentales la urbanización y la consecuente emigración han provocado un aumento de las familias nucleares en zonas urbanas, éstas no presentan familias nucleares aisladas si no modelos

¹¹ Majority World es el concepto acuñado por Kagitçibasi (1996) para referirse a los países de áreas geográficas no occidentales.

familiares adaptados de la familia extensa (D’Cruz y Bharat, 2001 en Georgas, 2006, 30). Las familias siguen obteniendo apoyo en la crianza y apoyo económico de la familia extensa.

Una aproximación a los cambios familiares que están teniendo lugar en diferentes sociedades en las últimas décadas se refleja en el trabajo realizado en 31 países¹² del mundo (Kagitçibasi, 2006). Resumimos los cambios familiares que más destacan:

- La urbanización se presenta como proceso que provoca cambios en las familias.
- Los patrones de casamiento son variados; matrimonios concertados y de libre adhesión, aunque disminuyen los matrimonios concertados en los países en que tienen lugar.
- Lugar de residencia: más de la mitad convive en residencias neolocales y nucleares. Un tercio de la familia es extensa, aunque se evidencia un giro hacia la nuclear.
- Normas de exogamia y endogamia: la norma es la exogamia aunque todavía en algunas culturas existe la norma endogámica, que restringe matrimonios basados en categorías como casta, religión, raza o estatus socioeconómico. Son explicitadas en dos tercios de los países estudiados.
- El 50% de los países del estudio citado se menciona el aumento de la edad de casamiento, por razones profesionales y económicas, a la vez que aumenta el ratio de divorcio, y el declive del número de hijos.
- Se dan cambios en los roles tradicionales patriarcales jerárquicos entre padre y madre. Los roles instrumentales (supervivencia asignado al hombre) y roles expresivos (mantenimiento de la moral y cooperación asignadas a la madre) que define Parsons (1943, 1986) están sufriendo varios cambios: aumenta la independencia económica de la mujer trabajando fuera de la casa aunque sigue siendo ella la piedra angular de la familia y la que más sensibilidad muestra hacia las necesidades del hijo/a. Se le sigue manteniendo el rol de la mujer

¹² Los países que conforman la muestra obedecen a: Algeria, Bostwana, Brasil, Inglaterra, Bulgaria, Canadá, Chile, Cyprus, France, Georgia, Alemania, Ghana, Grecia, Hong Kong, China, India, Indonesia, Irán, Japón, México, Mongolia, Nigeria, Pakistán, Arabia Saudí, Sudáfrica, Sur de Corea, Holanda, España, Turquía, Ucrania, USA.

como cuidadora. La posición y autoridad del hombre como padre se encuentra más cuestionada aunque sigue teniendo el poder autocrático.

- La ruptura de hogares constituidos por familias extensas no parece afectar los lazos afectivos y apoyo mutuo entre sus miembros.
- Las funciones atribuidas a la familia por Murdock (1949) siguen existiendo, aunque el sexual se relaciona de forma menos exclusiva al casamiento y la reproducción.

En el trabajo de investigación presente llevado a cabo con familias provenientes de diferentes sociedades y actualmente con residencia en la CAPV se ha visto que las familias se exponen a cambios influenciados por el nuevo contexto social. En el nuevo contexto de adaptación tienen lugar ciertos cambios en la dimensión relacional y estructural de la familia. Estas dimensiones están caracterizadas por:

- a) Cambios demográficos tales como el aumento de la esperanza de vida y el descenso de la natalidad que deriva en el aumento de familias largas (mayor número de distintas generaciones) y estrechas (descenso de número de hijos/as) (Alberdi, 1995) y sus correspondientes consecuencias: prolongación y posibles nuevos casamientos, hogares unipersonales etc.
- b) La incorporación de la mujer al ámbito laboral. Si bien tradicionalmente se le ha atribuido el rol de crianza y cuidado de los hijos, su incorporación al ámbito laboral posibilita la incorporación de cambios en la estructura y funciones familiares, a través de una mayor libertad para configurar su proyecto de vida, y mayor equiparación de rol social entre hombre y mujer (Sarramona, 2002).
- c) Los cambios producidos en los modelos políticos y económicos (cambios en los sistemas productivos) y el papel del Estado en la vida sociofamiliar (sustitución de funciones familiares) sientan nuevas formas de convivencia familiar que posibilitan nuevos repartos de roles familiares (Flaquer, 1998). Empieza a emerger la concepción de familia democrática, caracterizada por la socialización afectiva y racional, en sustitución al autoritarismo y la rigidez predominantes en

la familia tradicional. La pareja no se concibe tanto un núcleo de subsistencia y reproducción como un núcleo de existencia en común, de comunicación, de afecto y de intercambio sexual (Palacios et al., 1998).

- d) Los avances médicos en las tecnologías reproductivas posibilitan la ampliación de formas familiares que exigen una revisión de términos como la maternidad y paternidad, creando una gran incertidumbre hacia los modelos que pueda adoptar la institución familiar, y dificultades de preveer sus efectos (Musitu y Cava, 2001).
- e) Se desarrollan nuevos valores respecto al matrimonio y la familia a través de la disminución de la influencia de la institución religiosa (Sarramona, 2000). La separación entre Iglesia y Estado aumenta la libertad personal de los individuos para elegir sus creencias desde un plano más privado y subjetivo.
- f) El aumento de encuentros entre familias de diversas culturas pueden afectar la configuración de las culturas familiares (Borobio, 2003).

El contexto social cambiante posibilita la emergencia y aumento de formas de organización familiar que analizaremos en el siguiente apartado.

2.1.3. La diversidad de formas de organización familiar

Los antropólogos culturales a través del estudio de la familia y las relaciones de parentesco han identificado gran variedad de formas familiares en diversas sociedades del mundo. También en las sociedades contemporáneas, los fenómenos antes expuestos evidencian una evolución interna del modelo familiar donde se hace evidente la emergencia de nuevos modelos de organización familiares.

Aunque la clasificación del sistema familiar puede realizarse atendiendo diferentes criterios, nos remitimos al proporcionado por Romero (2004): 1) numerosidad (familia nuclear, extensa) 2) tipo de matrimonio (monogámico y poligámico) 3) residencia (patrilocal, neolocal) 4) autoridad (patriarcal, matriarcal, igualitaria), 5) descendencia y

herencia, 6) sistema de parentesco. Atendiendo al sujeto de estudio, conviene destacar las modalidades familiares en base al criterio de numerosidad.

Familia extensa

Es el grupo doméstico constituido por hermanos, sus cónyuges, sus padres/madres y sus hijos/as, incluyendo tres generaciones. Prioriza los vínculos de consanguinidad, y su núcleo conforman personas con una misma filiación, otorgando a los cónyuges un rol secundario. Una de las características que le definen es su continuidad a través de las generaciones, puesto que los hijos/as no tienden a abandonar la familia para crear una nueva. La familia extensa puede tener diferentes significados en grupos diferentes, pero con todo, se caracteriza por la colaboración en funciones tanto domésticas, educativas y económicas de sus miembros.

Para Kagitçibasi (1996) los procesos de modernización y globalización no se traducen necesariamente en un debilitamiento de la familia extensa. Habla de la necesidad de diferenciar entre familia “estructuralmente extensa” o “funcionalmente extensa”. Esta última se refiere a hogares nucleares con conexiones cercanas con otros miembros de hogares nucleares con los que comparten funciones familiares de producción, de crianza etc. La familia funcionalmente extensa parece ser el patrón más común en muchos países no occidentales. También adquiere cada vez mayor peso en las sociedades industriales (Peligero, 2004), ya que el aumento de familias divorciadas, monoparentales demanda mayor necesidad de ayuda de los recursos sociales y económicos de la familia extensa. Esto significa que se debe prestar atención a las equiparaciones que sociólogos occidentales han realizado entre familia y familia nuclear (Georgas, 2006), y entre familia y hogar (Erel, 2002; Muncie, Wetherell, Lengan, Dallos y Cochrane, 1997; Giménez, 2003a). Estas aproximaciones excluyen a las familias transnacionales y otras formas de coexistencia como hogares extensos, constituidos por la pareja, hijos y algún miembro más, así como hogares múltiples constituidos por dos o más núcleos familiares etc.

Familia nuclear

Considerada el prototipo de las sociedades industriales (Rodrigo y Palacios, 2000), se compone por madre, padre e hijo(s) socialmente reconocidos que forman un grupo primario y que viven en una residencia (residencia neolocal) separada de la familia extensa. Se fundamenta en el matrimonio y en un sistema bilateral de parentesco. Esta modalidad familiar posibilita mayor intimidad a sus miembros, y mayor independencia hacia otras instituciones sociales (Artola de Piezzi et al., 2000). Su expansión sucede con la revolución industrial, según Parsons (1966), a través de la adaptación a nuevas exigencias de movilidad social y geográfica. Sin embargo, diferentes investigaciones que Muncie et al. (1997) recoge han cuestionado las consecuencias de la expansión industrial en la estructura familiar (disminución de número de hijos/as etc.), argumentando que la revolución industrial no trajo una disminución del tamaño familiar (Laslett et al., 1972; Anderson, 1971) o que las familias siguieron manteniendo relaciones de parentesco extensas (Young et al., 1962).

La aproximación de Murdock sobre la universalidad de la familia nuclear ya mencionada, fue desafiada en su día por algunos autores que evidenciaron en diferentes sociedades formas familiares menos complejas que las nucleares, como la constituida por una madre/padre e hijo (Goodenough, 1970 en Georgas, 2006, 5). Los cambios sociales recientes también desafían más, aun si cabe, la idea de la universalidad de la familia nuclear debido a las nuevas formas familiares emergentes que evidencian la diversidad interfamiliar actual: familias monoparentales, reconstituidas, adoptivas, sin descendencia etc. De ahí que varios autores han considerado más adecuado el uso del término “familias” permitiendo así una mayor aceptación de la diversidad y establecer una igualdad entre las diferentes variaciones de tipos de familia (Musitu et al., 2001).

Destacamos a continuación los tipos familiares relevantes en relación al estudio que presentamos¹³ atendiendo a la variedad en su dimensión estructural.

Familias monoparentales

La evidencia social de las familias monoparentales se puede comprender por la confluencia de una serie de aspectos como los cambios demográficos, incrementos de rupturas matrimoniales, la incorporación de la mujer al ámbito laboral y las nuevas técnicas de reproducción asistida. Son aquellas constituidas a partir de una separación, viudez o divorcio de pareja, aunque también se constituyen en base a una decisión personal (Sarramona, 2000). Algunas investigaciones cross-culturales ponen de manifiesto diferencias en la presencia de familias monoparentales según los contextos culturales. Citamos el trabajo de Muncie et al. (1997) quien en su análisis de la evolución de las estructuras familiares en el Reino Unido observa mayor proporción de monoparentalidad en familias de origen Afro-Caribeños y Africanos que en familias nativas y de origen Indio, Pakistaní o de Bangladesh.

En la literatura pedagógica se evidencia, por parte de algunos autores, cierto rechazo hacia las nuevas formas familiares que se sustentan en el hecho que puedan desprender carencias afectivas influyendo de forma negativa en la constitución de la personalidad del hijo/a. Sin embargo, son cada vez más investigaciones que demuestran que los hijos de familias monoparentales (o también en casos de familias homosexuales) no muestran carencias afectivas en mayor grado que sus compañeros, siendo la calidad de las relaciones familiares la variable que adquiere relevancia por encima de la estructura familiar (Miller, 2003).

¹³ Si bien existen otras formas familiares en aumento tales como las familias adoptivas, las parejas sin hijos etc. dejamos a lado su descripción ya que no representan a los modos familiares estudiadas. Aún así, queremos señalar la aportación de Flaquer (1998) que engloba las nuevas formas familiares emergentes en las llamadas *familias posmodernas*. Se refiere a formas familiares donde adquiere relevancia la dimensión individualista de la familia (parejas sin vínculo matrimonial, familias monoparentales etc.). Emergen debido a la incorporación de la mujer al ámbito laboral y su correspondiente independencia económica, el aumento de técnicas anticonceptivas y de procreación asistida, y la tecnificación de las tareas de hogar que pueden ser asumidas por personas empleadas para ello, y responden a un deseo de vida común en pareja al margen del matrimonio donde la decisión se toma de forma libre y puede ser temporal.

Familias separadas y reconstituidas

Las familias separadas se refieren a parejas donde ha sucedido la ruptura. De ahí que asumen la tarea de la educación del hijo/a de forma separada, en algunos casos, a través de la colaboración de ambos progenitores y en otras con mayor ausencia de uno de los progenitores. Las familias reconstituidas representan una pareja donde previamente al menos uno de los miembros ha tenido una pareja anterior con la que comparte uno o más hijos. El crecimiento de las segundas uniones ha derivado en que algunos autores hablen de la poligamia secuencial, monogamia en serie o la sucesión conyugal (Hernández, 2004).

Las nuevas formas de organización familiar contribuyen a una mayor diversidad en la distribución de funciones y roles, de ahí que se evidencia la necesidad de revisar los roles asignados a cada miembro, las estructuras de poder que establecen y el funcionamiento familiar (Musitu et al., 2001)

Pese al aumento en la diversidad de organización familiar, tanto en términos relacionales como estructurales, parece que la familia seguirá su permanencia como institución social (Verdasco et al., 1996; Sarramona, 2000; López, 2009; Musitu et al., 2001), ya que sigue siendo la institución más valorada de nuestra sociedad (Del Campo, 1995). Para Hernández (2004) la creciente pluralidad de modelos familiares debe servir para abrir el debate sobre el concepto de familia y los efectos que produce un enfoque reduccionista del mismo en las nuevas organizaciones familiares. De lo contrario, dice Gittins (1985 en Muncie et al., 1997), surge el riesgo a concebir la familia como objeto ideológico- estereotipo producido y mantenido para realizar ciertos tipos de control social.

El sujeto de estudio de nuestro trabajo, la familia inmigrante, por su contexto específico de conformar familias atravesadas por experiencias migratorias, se sitúa en nuestras sociedades con realidades bien complejas que nos interesa detenernos a considerarlas.

2.1.4. Familias en la inmigración

Las familias vinculadas a la inmigración se definen según, Giménez (2003a, 135), como *“aquellas unidades familiares cuya naturaleza y funcionamiento, cuya estructura y dinámica, está influida de forma relevante por la cuestión migratoria: por su origen foráneo, porque le afecta el contexto de las políticas de inmigración”*. Se enfrentan muchas veces a situaciones de separación familiar debido a los condicionamientos que en ocasiones conlleva la experiencia migratoria (dificultades legales, económicos etc.) de modo que los miembros familiares se encuentran obligados a permanecer separados en un tiempo indeterminado, conformando así formas familiares denominadas por algunos como familias divididas (Flecha, 2003) o familias incompletas (Giménez, 2003a).

Tal y como señalamos en el primer capítulo, cuando un miembro familiar decide emprender la aventura migratoria difícilmente lo hace desde una dimensión individual, desvinculado de su entorno familiar. Como especifica Anxo (2006, 193): *“El emigrante lucha, trabaja por un futuro que no es solo suyo, sino que es también de los suyos, aquellos que han quedado en su tierra en la distancia, y a los que sueña con ayudar y ver lo antes posible, con los que tiene un proyecto de vida fundante y radical (...)”*. La historia familiar influye en las diversas formas y en el sentido que adopta el proyecto migratorio (Rodríguez Marcos, 2006), condicionando tanto las decisiones de emigrar como de establecerse en la nueva sociedad (Torrente, Ramírez, Benito y García, 2005). Es más, los efectos de las migraciones no sólo se imprimen en el individuo que haya emigrado, sino también en su sistema familiar, redefiniendo su estructura y las relaciones entre sus miembros.

Cada familia inmigrante¹⁴, al igual que las familias autóctonas, mantiene su especificidad que les convierte en única. No obstante, siguiendo a Giménez (2003a, 141-142), resumimos algunos rasgos comunes que comparten como grupos vinculados a

¹⁴ Muchos autores ponen de manifiesto las connotaciones que tiene el término migrante, término asignado a la migración internacional que decir de emigrar por necesidades económicas. En este sentido autores como Bryceson y Vuorela (2002) que las situaciones de conexión, mezcla y establecimiento de redes no difiere entre migrantes internacionales y de los élites transnacionales. Para mayor profundización del concepto de inmigrante véase Rodríguez Dorantes (2005) y Delgado (1997, 2002).

contextos migratorios, sin que por ello queremos afirmar que no compartan con las familias autóctonas muchos rasgos ya mencionados con anterioridad:

- Composición y tamaño: son familias más numerosas y en muchos casos incompletas.
- Contexto general: su desarrollo tiene lugar, en las primeras etapas sobre todo, en un contexto diferente al del país de origen.
- Economía: la economía familiar viene influida por la necesidad de ahorro para el envío de remesas, si bien ésta depende de la fase en que se encuentre (sin reagrupar etc.)
- Red de relaciones familiares: suele haber una mayor ausencia de la red de parentesco en relación al apoyo y presencia directa y cotidiana. De todas maneras, las familias tienden a mantener los vínculos con la red en origen.
- Marco jurídico: las familias se encuentran subordinadas a la legislación.
- Sociabilidad: los factores culturales, lingüísticos y religiosos influyen en las relaciones, en la cohesión y cambio, tanto a nivel inter como intrageneracional.
- Socialización: los hijos e hijas de las familias experimentan una socialización diferente a la suya.

La separación espacial es un rasgo constitutivo en muchas familias de la inmigración; son cada vez más las situaciones familiares donde algunos miembros de la familia nuclear viven en el país receptor y el resto conviven en el país de origen con otros miembros de la familia extensa constituyendo hogares multilocales con familias bi-nacionales. Constituyen *familias transnacionales*; familias que viven una parte o la mayoría del tiempo separadas unos de otros, y en tanto, mantienen y crean un sentido de bienestar y unidad colectiva denominado *familyhood* que supera las fronteras nacionales (Bryceson y Vuorela, 2002, 3).

Los últimos autores citados aportan los conceptos de *frontiering* y *relativizing* (2002, 11-12). El primero de ellos, *frontiering*, hace referencia a las formas y significados que los miembros de una familia transnacional usan para crear espacios familiares y redes de vínculos (*network ties*). Se refiere al acto de definir identidades,

diferencias y acuerdos sobre la apropiación de espacios y roles, ante los posibles enfrentamientos que pueden surgir entre géneros, generaciones e individuos dentro de la familia. El término *relativizing* se refiere a las diversas formas de establecer y mantener vínculos con miembros familiares específicos. La forma de materializar la familia como una comunidad imaginada que comparte sentimientos y obligaciones mutuas puede diferir.

La familia es un lugar donde ocurren interacciones entre estructura, cultura y agencia, y donde la cultura se va conformando de forma creativa, a través de la influencia de fuerzas sociales y económicas externas y patrones culturales del país de origen. Podemos asumir en este sentido la definición de Brah (1998 en Bryceson et al., 2002) donde nos habla del espacio de diáspora, como una intersección entre las condiciones contemporáneas de las personas trans-migrantes, los capitales, los productos y materias primas, la cultura; como un dominio donde se experimentan las implicaciones políticas, económicas y culturales de atravesar diversas fronteras, y se construyen identidades transculturales que incorporan aspectos de pertenencia y otredad. Para Bryceson et al. (2002) las familias transnacionales asumen la negociación entre la permanencia y el cambio, entre diversas lealtades, y entre pasado, presente y futuro. De ahí que pueden proporcionar a sus miembros la posibilidad de diferenciarse de otros paisanos creando una diferenciación (nosotros-ellos), activando procesos de inclusión y aumento de relaciones de parentesco, y a la vez, procesos de exclusión y diferenciación. En este sentido, las familias se encuentran ante la posibilidad de poder redefinir el significado de la pertenencia al grupo familiar y a la comunidad (Roer-Strier y Strier, 2006). Irán combinando elementos culturales y morales del país de origen y del nuevo país crean “un modus operandi” para obtener logros económicos y sociales (Bryceson et al., 2002).

De lo expresado hasta aquí podemos deducir que el nuevo contexto social lleva a las familias de la inmigración a nuevas reconfiguraciones en su estructura, funciones y roles (Roer-Strier et al., 2006), que como especifica Giménez (2003a) se manifiesta en diferentes niveles: en la pareja, en las relaciones entre generaciones, y la socialización diferencial del hijo/a.

1. La pareja:

La pareja se expone a situaciones que pueden afectar aspectos tales como:¹⁵

- a) Los roles: pueden exponerse a variaciones por razones sociales y laborales.
- b) La toma de decisiones: el cambio de roles influye en la toma de decisiones y viceversa. Surge la necesidad de tomar decisiones en ámbitos como: a) el proyecto migratorio (quién, cuándo, la vuelta...). b) la economía familiar (trabajo, ahorro, remesas) c) la socialización y enculturación de los hijos e hijas (aspectos escolares, transmisión de valores de la cultura de origen, pautas en la relación afectiva etc.)
- c) Conflictos: la modificación de roles y la toma de decisiones activan conflictos que vienen también influidas por factores situacionales (condición económica, jurídica, cultural y personal).

2. Las relaciones entre generaciones

La relación inter-generacional viene atravesada por dos contextos distintos de enculturación; la primera generación asume una concepción de la familia y sus roles influido por su cultura de origen que cuya adquisición no se da en toda su totalidad en la segunda generación. En las familias de la inmigración pueden expresarse, de modo más intenso, dificultades que derivan de la relación que establecen con los hijos/as: aspectos comunicativos, costumbres cotidianas, relaciones con los pares, vínculos con origen. Otro aspecto que menciona el autor se refiere a la influencia que tiene las condiciones de los padres y madres en la infancia y adolescencia de los hijos e hijas (situación jurídica, precariedad laboral, movilidad de domicilio).

3. La socialización diferencial de los hijos

La socialización de los hijos/as viene atravesada por aspectos tales como:

¹⁵ Entendemos que los aspectos que se mencionan no suceden de forma homogénea en todas las familias, y que dependiendo del país de origen, aunque no únicamente, puede haber diferencias considerables, tal y como se precisa en la literatura revisada sobre las familias marroquíes donde los cambios en los roles familiares no se manifiestan de forma tan acusada (Cigoli y Gozzoli, 2003; Terrón et al., 2006; Fuentes et al., 2007).

- a) El contexto jurídico –político en el que se produce la socialización que atiende a dos ámbitos geopolíticos y culturales (del país de origen y de recepción).
- b) Grado de isomorfismo cultural: el hijo e hija establece relaciones con individuos que expresan mayor distancia o heterogeneidad cultural.
- c) Mayor incertidumbre en el proceso socializador.

Otros aspectos que ponen de relieve la reelaboración de roles entre los miembros familiares se refieren a: la renegociación de la autoridad parental debido a la ausencia de la figura materna/paterna, inversión de la relación educacional donde los padres y las madres quedan supeditados a la ayuda de los hijos e hijas por desconocimiento lingüístico (Terrén y Carrasco, 2007), cambios en los roles de la mujer que suscitan procesos contradictorios: mayores posibilidades de control y autonomía como nueva figura de provisión para la familia (Al-Ali, 2002), o, en cambio, suponer una pérdida de estatus y protección por falta de apoyo social y financiero (Erel, 2002, 142). En cuanto a la relación conyugal el proyecto migratorio puede suponer una estrategia de salida para la mujer de una relación insatisfecha poniendo así fin a la situación de sumisión vivida ante los varones de la familia (padre, marido, hermanos etc.), quienes por otra parte asumen con dificultad la puesta en cuestión de su estatus en el nuevo contexto (Pedone, 2004).

La migración supone una toma de conciencia de las dificultades que conlleva la crianza (Terrén et al., 2007). Como bien expresa Cigoli y Gozzoli (2003, 435) la migración “*es una experiencia que pone en juego los sentimientos de lealtad y las temáticas relativas a cuidar y recibir cuidados, poniendo a prueba el pacto entre las generaciones y la equidad de los intercambios*”. En los casos de separación familiar, las madres adoptan nuevas formas de maternidad a distancia denominada por algunos como “*maternidad transnacional*” (Pedone, 2004, 153), desafiando así la idea de la maternidad como necesariamente representado por relaciones entre madre e hijo/a in situ. Se evidencia la necesidad de incorporar las redes educativas y de cuidado interétnicos y transnacionales en la teoría sobre roles de cuidado materno (Erel, 2002).

Este último autor, señala que la maternidad no deja de ser un rol social altamente regulada, en la cual se emplazan muchas expectativas normativas y reglas que construyen lo que se entiende como un buen cuidado maternal. Los factores discursivos pueden contribuir a que muchas madres se sientan culpables de ser “malas madres” por no haber ejercido del rol de madre que son llamados a realizar por la sociedad, pero también, de lo contrario, pueden contribuir a impulsar la búsqueda activa para reconceptualizar la idea de la maternidad. Si bien es evidente el coste emocional que supone para las familias la separación geográfica de sus miembros, las relaciones de afecto y apoyo emocional y económico hacia sus hijos e hijas no tienen porqué cesar.

Los hijos e hijas que siguen residiendo en el país de origen quedan al cuidado de diversos familiares, donde, según Pedone (2004), se debe subrayar el papel activo que suelen asumir las abuelas en la crianza de sus nietos, adoptando un rol negociador ante la decisión de emigrar del varón, la gestión de las remesas, o proporcionar a los hijos y las hijas explicaciones ante la ausencia parental. Ello induce a diferenciar la maternidad biológica de la social. La misma autora señala que el traspaso de autoridad materna hacia las nuevas personas que adquieren esas funciones (hermana, madre...) no dejan de ser de difícil recuperación en los casos de una posible reagrupación familiar. Ésta se vuelve un proceso de recuperación de la privación materna/paterna sufrida y la admisión de la nueva autoridad parental y los nuevos valores que rigen las relaciones sociales del nuevo país.

Otro aspecto a considerar en referencia a las familias vinculadas a la inmigración se refiere al hecho de que la realización del proyecto migratorio familiar se encuentra subordinada al contexto de condicionamientos legales y económicos de los países de origen, de modo que pueden crear diferentes tendencias de patrones migratorios según países (Marre y Gaggiotti, 2004; Camarero y García Borrego, 2004). A esto se le añaden los condicionamientos de las políticas migratorias del país receptor que no facilitan al inmigrante el derecho de vivir en familia y acceder a los beneficios afectivos que ofrece ésta (Anxo, 2006). La regulación y el arraigo así como el derecho a la reagrupación familiar dependen de una relación laboral de modo que ésta se convierte en factor determinante para ejercer el derecho a la vida en familia. No sólo eso, las

relaciones laborales tampoco toman en consideración la dimensión familiar de las personas inmigrantes que son reconocidos tan solo en su identidad laboral (Bargach, 1986). La fuerza de trabajo barata concibe a sus trabajadores como una unidad de trabajo individual, más que como miembro de una unidad familiar (Zontini, 2010, 51).

Ante estas condiciones adversas, las redes familiares pueden llegar a proporcionar gran apoyo informativo y emocional en el nuevo país. La posibilidad de contar con la familia en la realización del proyecto migratorio se convierte en elemento esencial para el arraigo, debido a que ayuda en la consolidación del proyecto, la unificación y estructuración del mundo afectivo y en sobrellevar mejor el duelo (Gómez Ciriano, 2006). En un contexto ajeno y en ocasiones no acogedor al que llegan los inmigrantes, la familia es especialmente una fuente de estabilidad con una función afectiva importante. La estabilidad que ofrece la familia no sólo afecta a los propios miembros sino al conjunto de la sociedad que experimenta ese equilibrio. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de pensar en formas de integrar dentro del proceso migratorio el concepto de familia; optando por la opción del “emigrante con y en familia” (Anxo, 2006, 199).

A continuación señalamos de forma resumida las funciones educativas que asume la familia, destacando algunas especificidades que pueden tener lugar en las familias en contextos de inmigración.

2.1.5. Funciones educativas de la familia

La familia es la primera comunidad natural de acogida (Pérez, 1998, 39), donde el individuo nace, se relaciona y donde tienen lugar los primeros estímulos educativos. Es el más importante contexto socioeducativo de valores, primer núcleo de convivencia y referente para sus miembros durante un periodo cuantitativamente y cualitativamente largo (López et al., 2008).

Algunas funciones universales de la familia las define Parsons (1966); la socialización de los hijos/as en la cultura vigente y la estabilidad emocional y afectiva

de los adultos. Los parámetros universales que resume Rodríguez (2004) se refieren al cuidado, el crecimiento y desarrollo de los hijos/as y la transmisión de pautas culturales, así como, en las últimas décadas, la función de soporte emocional que establece la pareja.

Sin embargo, cabe considerar que las creencias, prácticas, conocimientos que transmiten las familias están imbricados a la cultura y la sociedad en que se integran (Palacios et al., 1998) de modo que los contextos diferenciados conducen al uso de ciertas pautas educativas diferenciadas. De ahí que las pautas educativas familiares que en algunas culturas son aceptadas pueden resultar en otras inadmisibles (Gimeno, 1999). La educación familiar difícilmente puede ser concebida independientemente de la cultura, ya que es a través de los sistemas de significados que proporciona la cultura como sus miembros se adaptan al entorno y estructuran sus actividades.

En cualquier caso tratamos de esbozar algunas funciones educativas generales que asumen las familias siendo conscientes que las tradicionales funciones de las familias se encuentran en proceso de transformación (Sarramona, 2000). Seguimos el esquema de Rodríguez (2004), que partiendo del análisis de diversas contribuciones, se atreve a definir tres ejes esenciales en entorno al que se establecen las funciones familiares: lo físico y biológico, lo personal, y lo social y emocional.

Funciones físico-biológicas:

- Cobertura de las necesidades básicas para asegurar la supervivencia y vida digna de la persona, atendiendo al derecho que presenta para su satisfacción: necesidades de cuidado y alimentación, higiene y salud.
- Reproducción de nuevas generaciones, si bien debe considerarse el cariz social y filogenético de esta necesidad.
- El cumplimiento de dichas necesidades es condición para poder avanzar en las siguientes (Maslow, 1990).

Funciones de desarrollo personal:

- Hace referencia al proceso de individuación que pone en marcha la familia para conseguir un equilibrio entre la autonomía y control (Kimmel y Weiner, 1998 en Rodríguez, 2004). Se trata de promover en el hijo e hija su maduración personal, su personalidad e identidad personal diferenciada. El proceso de individuación se conjuga con el proceso de vinculación, que exige al individuo regular su autonomía personal con la posibilidad de construir una identidad familiar, que consiste en una efectiva cohesión familiar y en el cultivo del sentido de pertenencia.
- La familia es el espacio donde se comienza a crear una imagen de nosotros mismos. Se crea una determinada autoestima, un sentido de sí mismo, un nivel de bienestar psicológico, la cual depende en gran parte de la calidad de las relaciones de apego que ha adquirido el adulto en su niñez (Palacios et al., 1998). Adquiere importancia el clima de afecto que establece con sus hijos e hijas, ya que posibilita unas relaciones de apego y un compromiso emocional por parte de las familias.
- La familia debe promover al esfuerzo personal, autosuperación y rendimiento; inculcar un sentido de responsabilidad y compromiso. Las relaciones familiares influyen en la capacidad de desenvolverse en diferentes situaciones de la vida (Musitu et al., 2001).

Funciones de socialización:

Obviamente, el rol de las familias no se limita a asegurar la supervivencia de sus hijos e hijas y asume la tarea de integrar a los mismos en el entorno sociocultural.

- La familia fomenta la inserción del individuo en la sociedad a través del proceso de socialización, es decir, de un proceso de interacción donde el individuo adquiere las pautas, hábitos, roles, valores, creencias, normas, ideales etc. del contexto sociocultural con el que interactúa. La familia juega un rol importante en la definición de la cultura de sus hijos/as, puesto que no deja de ser la misma un

ámbito sociocultural, donde actúa de filtro ante la cultura en que está insertado (Rodrigo et al., 1998). En este sentido, el entorno multicultural que le rodea, más o menos diverso, debe llevar a la familia a repensar cómo ser sujeto receptor y transmisor de la cultura que le rodea, tratando, según Borobio (2003), de perseguir la promoción de la interculturalidad.

- La función socializadora se extiende de forma permanente y continua, si bien es en el periodo de dependencia de los hijos e hijas cuando especialmente adquiere ésta mayor intensidad. La socialización adquiere un sentido bidireccional (Musitu et al., 2001). Aunque en el marco de las relaciones familiares existan obvias connotaciones de poder entre las relaciones genéricas (intersexuales) y las relaciones parentales (intergeneracionales) (Artola de Piezzi et al., 2000) los miembros familiares actúan de socializador y socializando, posibilitando tanto al niño/a como al adulto un constante desarrollo.
- La familia es según Palacios et al. (1998, 35) un escenario de encuentro intergeneracional en la cual se tienden puentes hacia el pasado (a través de los abuelos) y hacia el futuro (mediante los hijos) ampliando así los conocimientos. En contextos migratorios la familia asume la función de mediador entre ella y la nueva cultura que implica cuidar el nexo entre la necesidad de reconectarse a la memoria familiar y la posibilidad de realizar el futuro planificado (Cigoli et al., 2003). Así lo especifican las autoras: *“El espacio de vida puede ser la manifestación de cómo la familia, en su especificidad cultural y en su originalidad, se encuentra o no en la condición de poder desempeñar el papel de conectar diferencias (de género, de generación, de estirpe, de cultura) y de engendrar nuevo espacio para vivir para las generaciones futuras. Un “espacio de vida” que puede permitir a las personas volverse a conectar a la historia familiar y realizar lo que se ha imaginado y proyectado, abriéndose al cambio y al riesgo, o ser un “espacio de muerte” donde no es posible relanzar el enlace entre las generaciones y las culturas.”* (Cigoli et al., 2003, 460).

- La familia, a su vez, no deja de erigirse como un espacio de apoyo social en situaciones conflictivas o problemáticas que algún miembro puede presenciar en algún momento de su vida (Flaquer, 1998). En el caso de las familias en la inmigración, esta apreciación cobra relevancia por estar sus miembros, en muchas ocasiones, sujetos a mayores dificultades y condicionantes (legales, económicos, ausencia de red social etc.)
- La distinción entre la socialización primaria y secundaria¹⁶ realizado por la Sociología clásica otorga a la familia la función primaria de transmisión de valores básicos necesarios para integrarse como un individuo más en la sociedad. Esta socialización marcada por un alto grado de contenido emocional y afectivo se realiza a través de la adquisición del lenguaje, y en él influyen de forma determinante las personas significativas que le rodean (significantes), y que realizan una selección de los contenidos dependiendo de su status e idiosincrasia (Rodríguez, 2004). Es función de la familia, también, abrirse hacia el resto de contextos educativos de socialización secundaria con los cuales comparte su tarea educativa (Palacios et al., 1998). En el caso de familias de la inmigración, a esto se le añade la necesidad primera de familiarizarse y adaptarse al sistema escolar de sus hijos e hijas (Giménez, 2003a). La familia influye en las relaciones sociales que adoptarán sus hijos/as debido a que éstos van conformando en el seno familiar una idea de lo que representan las relaciones sociales (Musitu et al., 2001).

La familia no solo asume el rol de crianza y socialización de sus hijos e hijas. Asume también un rol activo en la dimensión política y económica de los grupos sociales. Siguiendo a Hernández (2004) la familia asume en su contexto social una misión tanto hacia el individuo como hacia la sociedad en la que se inserta. Hacia la sociedad asume la misión de la reposición de miembros, integración de los sectores sociales, la responsabilizar a sus miembros ante la sociedad, y la transmisión de poder y de propiedad, actuando de esta manera, como ya indicó el funcionalismo estructural, a favor del mantenimiento y equilibrio del orden social. Las familias se convierten en transmisora de la cultura que posibilita la continuidad de la sociedad, y sus elementos

¹⁶ No me detendré a realizar un análisis profundo de los tipos de socialización primaria y secundaria por considerar ampliamente conocidos.

culturales, a través de las generaciones (Palacios et al., 1998). Tienen capacidad, como institución social que representan, para reproducir las diferencias y discriminaciones que suceden en la sociedad (Sarramona, 2006). Sin embargo, autores como Domingo (2008) reivindican un lugar a la ética en la vida familiar que en vez de reproducir los códigos simbólicos de las estructuras sociales trate de adoptar una orientación a favor de la virtud cívica.

2.2. Enfoques que han contribuido a los estudios sobre la relación familia y escuela

La investigación en el campo de la educación familiar proporciona mayor conocimiento acerca de la evolución de la familia, su significado y factores que intervienen en los procesos educativos intrafamiliares etc. El estudio de la relación educativa de las familias con su entorno, concretamente con la escuela, también ha ido ampliándose. De acuerdo al interés de este estudio, apuntamos la aportación que desde diversas disciplinas se ha realizado al estudio de la relación entre familia-escuela. Se destacan las contribuciones de la pedagogía, si bien también se tienen en cuenta, aunque de manera concisa, algunas contribuciones de la Psicología y Ciencias Sociales.

2.2.1. Perspectiva psicológica

Desde la perspectiva psicológica, la familia ha sido estudiada desde distintos modelos teóricos. Nos interesa especialmente detenernos en el enfoque ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1979, 1986), cuyos principios se basan en la Teoría General de Sistemas y la Teoría de Campo.

2.2.1.1. Enfoque ecológico-sistémico

El enfoque ecológico sistémico (Bronfenbrenner, 1979, 1986) se sustenta en la Teoría General de Sistemas y la Teoría de Campo. La Teoría General de Sistemas fue formulada por Von Bertalanffy en el año 1968 buscando explicar los principios que regían la organización de los diferentes fenómenos. Comprende que dicha organización se revela como un todo unificado que se constituye por un conjunto de elementos en

constante interacción y cuya suma supera al conjunto. Los sistemas pueden clasificarse en abiertos y cerrados dependiendo de la existencia de un intercambio o no de energía, información etc. La aportación de esta teoría ha podido ser aplicada a muchas disciplinas como la Psicología, Pedagogía, Sociología, Ciencias Medioambientales etc.

Nos interesa resaltar la aportación de esta teoría al sistema familiar ya que nos posibilita comprender la familia como algo más que la suma de los individuos que la constituyen y comprenderlo como un conjunto organizado de unidades interdependientes que se encuentran en constante interacción tanto a nivel interno como externo y regidas por normas de comportamiento. De ahí que se manifiesta la capacidad adaptativa de la familia. Esta teoría contribuyó a partir de los años sesenta a un aumento de estudios interesados en el estudio del funcionamiento familiar a través de las relaciones que los tres subsistemas familiares establecen (el conyugal, parental y fraterno).

Por otra parte, la Teoría de Campo, formulada por Kurt Lewin (1951) entiende que el individuo establece una relación interdependiente con el entorno con que constituye un campo. El estudio del campo exige la consideración de los factores de las personas y su percepción respecto a su entorno, incorporando factores psicológicos, sociales y físicos.

El enfoque ecológico-sistémico (Bronfenbrenner, 1979, 1986) entiende que el ser humano se desarrolla en el marco de un entorno ecológico en el cual existen diferentes sistemas de influencia seriadas que se encuentran inmersas cada una dentro de la siguiente y se interrelacionan de forma dinámica y cambiante. Las interacciones entre los sistemas se revelan tan decisivas para el desarrollo humano como cada sistema determinado. Así indica el autor (1979, 25):

“Se considera que la capacidad de un entorno (como el hogar, la escuela o el lugar de trabajo) para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los

entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro”.

Los tipos de sistemas que describe la autora son los siguientes:

- **Microsistema:** se refiere al conjunto de interrelaciones que suceden en el entorno inmediato, entre las personas y su ambiente próximo (familia, escuela). La familia es el microsistema más importante que constituye la vida de una persona y viene compuesta por tres subsistemas: pareja, padres/madres e hijos/hijas y hermanos/hermanas.

- **Mesosistema:** representa las interrelaciones entre dos o más microsistemas, y las influencias recíprocas que suceden entre las mismas. Las relaciones entre la familia y la escuela son un ejemplo que caracteriza este tipo de modelo analítico que pone de manifiesto cómo los eventos que suceden en el hogar pueden afectar el progreso escolar de los niños y viceversa.

- **Exosistema:** viene representado a través de las estructuras sociales tanto informales como formales que pueden tener una repercusión directa en el entorno próximo del ser humano. El desarrollo humano de los niños y niñas en una familia no solo se ve afectado por lo que sucede en los entornos en que se desenvuelven si no en los entornos que no están ellos presentes pero en los cuales los padres y madres se sitúan e interaccionan (amistades, relaciones con vecinos, familia extensa, relaciones laborales e institucionales etc.). Entre ellos destacamos la influencia que puede ejercer en el desarrollo del niño y niña el empleo de sus padres y madres así como su red social (redes de parentesco fuertes, atender regularmente la iglesia etc.). Cita el autor (1986) algunas investigaciones donde se pone de manifiesto mayor influencia de redes de parentesco que de otros amigos, vecinos y profesionales.

- **Macrosistema:** el sistema más lejano respecto al ser individuo representa el conjunto de valores culturales, creencias, acontecimientos que van configurando el entorno en la que se sitúa el ser humano. La persona se desarrolla a través de la relación que establece con los diferentes contextos para su continua acomodación que modela sus conductas.

La familia como sistema se encuentra en constante acomodación y transformación a través de su interacción con otros sistemas. A través de una relación dialéctica entre los elementos que constituyen su interior y con los que se sitúan en el exterior, la familia va encontrando su estabilidad y equilibrio adecuado.

En base a esta teoría, nos interesa resaltar aquí que la implicación educativa de los padres y madres no solo depende del mismo sujeto si no que también toman parte las características de los niño/as y la escuela, así como las normas de la comunidad y las creencias culturales.

2.2.2. Perspectiva socioeducativa

La relación familia-escuela también se estudia desde el marco explicativo de teorías aportadas desde la Sociología de la Educación. Algunos aspectos de las teorías de Capital Social y Cultural pueden contribuir a la comprensión de la relación entre escuela y familia.

2.2.2.1. Teoría del Capital Social

El primer análisis sistemático sobre el capital social fue realizado por Bourdieu (1986) quien propone una noción de capital social, eminentemente instrumental, que hace referencia al conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados a la posesión de redes duraderas que posibilitan relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. Se refiere a recursos que se obtienen a través de la pertenencia a un grupo, de modo que los miembros del grupo crean de forma intencionada unas relaciones que les vayan a proporcionar en el futuro beneficios que desean. Estas redes sociales no vienen dadas sino que exigen ser construidas de forma deliberada. Este autor explica cómo los grupos de élite pueden utilizar las relaciones sociales para reproducir sus privilegios; su capital social sirve para obtener mayor acceso a recursos económicos, mayor capital cultural a través de las relaciones con

personas con conocimiento y mayor relación con instituciones que proporcionan credenciales.

En el ámbito educativo el capital social comprende los recursos sociales que tienen los niños y niñas y los y las jóvenes a su alcance fuera del ámbito escolar, es decir, en la familia (familia e hijo/hija) y en la comunidad (entre familias o entre familias e instituciones educativas de la comunidad) que pueden facilitar mayores logros educativos (Coleman, 1994).

Este último autor citado (1988) describe tres tipos de formas de adquirir capital social; 1) obligaciones y expectativas; 2) canales de información y 3) normas sociales.

- 1) *Obligaciones y expectativas*: en las relaciones sociales cuando una persona ayuda a otra, la primera crea ciertas expectativas sobre la ayuda que le proporcionará en el futuro esta persona, provocando así su obligación para la ayuda. En este tipo de capital social la confianza del ambiente social (el hecho de esperar el cumplimiento de la obligación) adquiere relevancia.
- 2) *Canales de información*: la información que se puede obtener en las relaciones sociales importa. Las relaciones con las personas pueden servir para obtener información valiosa para otros fines de modo que constituyen una forma de capital social.
- 3) *Normas sociales*: cuando un colectivo comprende normas sociales efectivas facilita capital social a sus miembros. El conocimiento de las normas que guían las relaciones sociales proporciona mayor posibilidad de obtener capital social.

Dice el autor que todas las relaciones sociales y estructuras sociales facilitan formas de capital social aunque algunas lo hagan en mayor grado. En ello influye el cierre o la apertura de la estructura social. Las relaciones sociales abiertas dificultan la posibilidad de producir tipos de capitales mencionados (obligaciones y expectativas, canales de información, normas sociales). En cambio, las redes sociales cerradas

facilitan el aumento de las obligaciones y las expectativas, mayor transmisión de información y un mayor consenso y aplicación de las normas sociales.

Coleman propone el término de “cierre intergeneracional” quien hace referencia a las relaciones sociales que se establecen entre los padres/madres e hijos/as y las relaciones que establecen fuera de la familia. Tal puede ser el caso de padre/madre e hijos/as y su relación con otros padres/madres de los compañeros/as de clase o con el profesorado. Las relaciones sociales caracterizadas por el cierre intergeneracional posibilitan el acceso a redes sociales y a sus normas, y una mayor confianza hacia el grupo aumentando así las obligaciones y expectativas hacia el mismo y la asunción de las normas de comportamiento. De ahí que se establezcan relaciones más cooperativas con los adultos y los niños/as que conforman el cierre intergeneracional y se pueda lograr mejor seguimiento de las necesidades educativas y posiblemente mejores logros educativos en sus hijos/as.

Se evidencia así que las relaciones positivas entre profesorado y familia pueden servir para activar recursos sociales, es decir, el capital social de las familias, y que la escuela puede contribuir positivamente, como dice Kilpatrick et al. (2003 en Symeou, 2006, 225):

“El aprendizaje obtenido a través de la educación formal incrementa las reservas de capital social. La educación influye en el alcance, la profundidad y la riqueza de las redes, aumenta la participación en distintas organizaciones y la confianza, propicia el desarrollo de las habilidades para relacionarse con otros (como hacer amigos o resolver conflictos), y mejora la confianza en uno mismo, todos ellos aspectos de los recursos de capital social.”

Algunos autores (Bourdieu, 1986; McNeal, 1999; Lareau, 2003) afirman que los beneficios potenciales que se obtienen del capital social dependen de la posición social que tienen las familias en la jerarquía social. En este sentido, el capital social en el contexto educativo puede funcionar como mecanismo que facilita la transmisión de ventajas para algunos grupos facilitando el mantenimiento de su posición en la

estructura social. Para estos autores, las familias de clase media obtienen mayores beneficios debido a que 1) muestran mayor capacidad para movilizar sus relaciones sociales con objeto de obtener mayor información y beneficios educativos; 2) tienden a reaccionar de forma colectiva ante peticiones 3) presentan mayores contactos informales con profesionales educativo obteniendo de ellos mayor información 4) se sienten con autoridad para poder cuestionar las propuestas de los profesionales educativos. Sin embargo, las familias de clase trabajadora o de clase baja tienden a cerrarse más en las relaciones de familia o parentesco, y hacen uso en menor medida de las relaciones con otras familias o instituciones educativas que pueden posibilitarles recursos educativos (Lareau, 2003).

En un principio, en el caso de las familias de la inmigración, el hecho de que presenten mayor movilidad puede inducir mayores dificultades para establecer relaciones sociales extrafamiliares que les permita mayores recursos sociales para obtener capital social. En este sentido, algunas investigaciones con familias inmigrantes citados por Portes (1998) ponen de manifiesto cómo las redes sociales actúan de forma más efectiva a la hora de obtener empleos en los adolescentes blancos que en los adolescentes negros debido a que éstos ocupan en menor grado posiciones influyentes en las generaciones adultas que facilitan el acceso a mejores empleos (Sullivan, 1989). La importancia que adquieren las redes familiares en familias inmigrantes convierte el apoyo familiar en el mayor recurso que compensa el escaso apoyo de redes extrafamiliares que tienen estas familias (Valenzuela y Dornbusch, 1994)

Sin embargo, estamos con Portes (1998) cuando argumenta la importancia de distinguir los recursos que se obtienen a través del capital social y la habilidad para obtenerlos. Dice este autor que existe cada vez mayor consenso en la literatura en que el capital social se basa en la habilidad de los actores para asegurar beneficios. Por tanto, no se trata únicamente de si las relaciones son significativas sino de valorar la cantidad y calidad de los recursos que se adquieren a través de las relaciones (Horvat, Weininger y Lareau, 2003; McNeal, 1999).

Otra aportación lo realiza Domingo (2008) quien propone el término *capital social familiar* que se refiere a la interacción entre capital social y capital familiar. Sin reducirse a un ámbito puramente económico, el “capital social familiar” asume recursos intangibles como relacionales, culturales, humanos... que sirven a la familia de apoyo para actuar de forma más eficaz hacia objetivos compartidos. Incorpora dos acepciones: uno utilitario (el capital social familiar es un medio para) y otro axiológico o ético (es un fin en sí). El autor se interesa en la aproximación ética del término y reivindica la necesidad de transportar al espacio público los rasgos que caracterizan las relaciones familiares; la reciprocidad, la horizontalidad y la corresponsabilidad.

2.2.2.2. Teoría del Capital Cultural

La teoría de capital cultural aportada por Bourdieu y Passeron (1977) ofrece un marco explicativo desde la que puede abordarse el estudio de las relaciones entre familia y escuela.

El capital cultural puede obtenerse de tres formas (Bourdieu, 1986): capital cultural incorporado, obtenido a través de la socialización familiar (llamado *habitus*¹⁷); capital cultural objetivizado, obtenido a través de los bienes transmisibles (libros, ordenadores etc.); capital cultural institucionalizado, que se obtiene mediante la posesión de títulos y certificados que posibilitan el acceso a ciertas posiciones sociales.

Bourdieu se interesa en analizar la relación existente entre las estructuras sociales (objetivas) y las formas en que las personas perciben y construyen la realidad (subjetivas). Las personas según su posición en la estructura social son socializadas de forma diferente de forma que van adquiriendo un *habitus* que predispone su pensamiento y acción, desarrollándose así diferentes habilidades culturales, relaciones sociales, prácticas educativas y recursos culturales. El autor defiende la necesidad de considerar el *habitus* junto a las condiciones sociales en las que ésta se constituye para

¹⁷ El concepto de *habitus* que propone Bourdieu hace referencia a las estructuras mentales y cognitivas productos de la adquisición de las estructuras que conforman el mundo social y que se adquieren en los primeros años de la vida (primario) y en la edad adulta (secundario). Aunque el *habitus* se represente de forma individual los grupos sociales representan algunas características comunes.

poder comprender cómo éste puede posibilitar la acumulación de diferentes cantidades y formas de recursos (capital) según van enfrentándose a las diferentes situaciones institucionales o espacios (campo).

El capital depende para su eficacia real de la forma de distribución de los significados para apropiar los recursos acumulados y disponibles existentes en un campo concreto. Los campos presentan espacios donde los recursos están distribuidos de forma desigual de manera que la forma en que se adquiere y se utiliza el capital cultural demuestra cómo la posición social del individuo no es el resultado de los atributos de la persona si no que viene determinada en gran medida por la posición que ésta tiene en la estructura social.

El clásico trabajo de Bourdieu et al. (1977) indica que la transmisión del capital cultural no se produce de forma visible de modo que se reconoce como una competencia legítima más que como capital, predisponiéndose así a funcionar como capital simbólico. Denominan violencia simbólica a todo poder (en este caso el poder de la escuela) que llega a imponer significaciones como legítimas a través de relaciones de fuerza existentes que posibilitan dicha imposición. Estos autores entienden que la acción pedagógica que ejerce la escuela impone una arbitrariedad cultural que se expresa como una imposición legítima y natural por el hecho de que las relaciones de fuerza que las hacen posibles estén encubiertas.

La legitimación de algunas prácticas y normas culturales por parte de la escuela conduce a que algunos grupos sociales que están más familiarizados con la cultura de la escuela se encuentran en ventaja frente a los grupos sociales que se sitúan a mayor distancia de ésta, y que representan, en opinión de los autores, las familias de clase trabajadora. De esta forma, las señas culturales de la institución escolar sirven para regular los comportamientos y el acceso a los recursos de los grupos; facilitan la exclusión social y cultural de ciertos grupos, y aventajan a otros, las clases dominantes, que acumulan así recursos simbólicos y económicos. Según Bourdieu (1986) la noción de capital cultural sirve como marco explicativo de las diferencias en los logros académicos de los estudiantes de diferentes clases sociales a través de relacionar el éxito

académico con la distribución desigual del capital cultural entre las clases. Entiende que la institución escolar, al igual que otras instituciones, participa en la recreación de la estructura social de la sociedad.

Otro trabajo clásico, el de Bernstein (1973), a través de la investigación realizada en Inglaterra, trató de analizar la naturaleza social de los códigos lingüísticos de las familias y la escuela. Opina el autor que el lenguaje de las familias de diferentes clases sociales contiene códigos diferentes de modo que las familias de clase trabajadora conversan menos con sus hijos e hijas y tienden a usar un vocabulario más limitado y frases más cortas. Mientras tanto, las familias de clase media-alta tienden a conversar en mayor grado con sus hijos/as, usan frases más largas y un vocabulario extenso. El hecho que la escuela comparta códigos lingüísticos de las familias de clase media-alta posiciona a las familias con códigos lingüísticos diferentes en mayor desventaja.

Desde una perspectiva de las relaciones entre familia y escuela Lareau (2000, 2003, 2008), al igual que otros autores como Hill y Craft (2003), se atreven a afirmar que si bien existen variaciones dentro de familias de la misma clase social, las familias de posición media alta obtienen mayores ventajas debido a que se sus comportamientos se acercan a los estandartes de la escuela. Observan que las padres de clase media y alta tienden a usar ciertas estrategias denominadas como *concerted cultivation*: 1) muestran mayor conciencia de tener derechos para cuestionar algunas actuaciones del profesorado; 2) discuten en mayor medida con los agentes educativos; 3) tienden a una mayor atención individualizada y a buscar de forma activa el desarrollo educativo de sus hijos/as a través de apoyo con los deberes en el hogar y las extraescolares (Lareau, 2003, 2008). Una mayor interconexión entre la vida escolar y este grupo de familias conlleva a que el profesorado identifique mejor las prácticas educativas de estas familias considerando que éstas valoran de forma más positiva la educación de sus hijos e hijas.

Mientras tanto, las familias de clase trabajadora muestran estrategias que la autora denomina “*accomplishment of natural growth*” (logro del crecimiento natural) (Lareau, 2003, 2008). La tarea educativa es concebida en estas familias, en mayor grado, como forma de asegurar las necesidades básicas de sus hijos/as: alimentación, vestimenta,

confort. Señala que en estas familias el desarrollo del hijo/a tiene lugar de forma más espontánea, y tienden a participar menos en actividades organizadas y más a jugar de forma informal y más autónoma con amigo/as y miembros familiares. Las familias de clase obrera entienden que es el profesorado responsable de proporcionar la educación, y no vislumbran la idea de intervenir en su trabajo, separando en mayor grado el mundo familiar de la escolar sin buscar una participación activa en la misma. La noción de implicación de las familias de clase obrera no corresponde con los parámetros o expectativas de colaboración que la escuela tiene.

Sin embargo, de acuerdo con Lareau (2000, 2003), entendemos que la posesión de alto estatus cultural no proporciona automáticamente beneficios sociales a las familias ya que cabe considerar la importancia de la agencia de las personas y su “relativa autonomía” en la representación de la posición en la estructura social. En este sentido, no se podría afirmar que todas las familias de posición social media y alta con recursos culturales similares tratan de invertir estos recursos para obtener ventajas educativas ni que las familias de posición social más baja no lleguen a invertir recursos. Los recursos culturales tienen que activarse de forma efectiva por los individuos, y por tanto, es necesario realizar una distinción entre posesión y activación del capital (Lareau, 2003). A este respecto destacamos la investigación llevada a cabo con familias en Inglaterra de Siraj-Blachford (2010) quien observa en las familias de clase obrera la asunción de estrategias de *concerted cultivation*.

Se evidencia, por tanto, la posibilidad de una interacción entre la estructura social y la agencia humana. En este sentido, Lareau y Horvat (1999) proporcionan una crítica a Bourdieu argumentando que la reproducción social puede ser continuamente renegociada a través de la posición activa que adoptan los actores sociales. Tres argumentos ilustran su posicionamiento:

- 1) El valor del capital depende del contexto social en el que se produce.
- 2) Se debe diferenciar entre la posesión y la activación del capital. Las personas que tienen cierto capital deciden si quieren activarlo o no.

- 3) Los dos primeros argumentos conducen a pensar que la reproducción más allá de ser determinante puede ser negociado por parte de los actores sociales.

El contexto en que el capital se sitúa, el esfuerzo y habilidades que demuestran los actores sociales para activar el capital y la respuesta institucional a la activación son aspectos que deben considerarse. El capital social y cultural tiene que ser activado para que tenga valor en un determinado contexto, y la habilidad para y el modo de activarlo influirán en ello.

Aunque desde una perspectiva social se lanza una crítica a la escuela consideramos el valor educativo de la misma, concretamente respecto a su capacidad transformadora y de acercamiento a las familias que puedan encontrarse en diferentes situaciones sociales. Apoyándonos en esta afirmación, podremos reflexionar sobre las contribuciones realizadas desde una perspectiva pedagógica a la relación escuela y familia.

2.2.3. Perspectiva pedagógica

Abordamos a continuación el estudio de las relaciones familia escuela desde la perspectiva pedagógica señalando las características comunes y diferenciadoras que comprende la educación familiar y la escolar, para posteriormente considerar la influencia que ejerce el contexto social en los cambios que han tenido lugar en la relación entre familia y escuela. Por último, se esbozan aspectos organizativos, culturales y comunicativos de la escuela que pueden ayudar a optimizar sus relaciones con la familia.

2.2.3.1. Continuidades y discontinuidades entre educación familiar y escolar

Las instituciones escolar y familiar poseen características propias que hacen de ellas dos contextos diferenciados (López, Ridao y Sánchez, 2004).

La educación familiar, señala Quintana (1993), es:

- Fundamental: primer ámbito donde se produce la educación del recién nacido.
- Informal¹⁸: la familia promueve una educación informal. La sistematización de la labor educativa no tiene lugar ni sus miembros tienen una formación técnico-pedagógica.
- Inevitable: la familia asume las cuestiones educativas más relevantes.
- Soberana: la familia tiene libertad de tomar decisiones que afectan a sus hijos/as.
- Permanente: la duración de la educación familiar es ilimitada.
- Condicionada por el medio social: la educación familiar está vinculado a su entorno social con la que establece una influencia recíproca.
- Moral: la educación familiar proporciona valores y disciplina que guía la actuación del hijo/a.
- Realista: la educación familiar exige de un componente realista de modo que debe perseguir una educación que evite los extremismos y se sitúe en un término medio de las posibilidades.
- Con ámbitos propios: la familia conforma un entorno íntimo donde se posibilita la realización del individuo en todos sus niveles: físico, psíquico, social e ideal.

López et al. (2004) describen las divergencias que se establecen entre el contexto familiar y escolar en las dimensiones físico, social y cultural.

Entorno físico	
FAMILIA	ESCUELA
La estructuración espacio-temporal de los estímulos	
- Informalidad, libertad	- Institucional, supeditada a horarios
Materiales educativos	
- Más limitada	- Diversidad, mayor riqueza

Cuadro 2.1.: Divergencias entre el contexto escolar y familiar en la dimensión física

¹⁸ No me detendré a profundizar en los contenidos específicos que ya la clásica obra de Coombs (1968) aportó sobre los tres niveles de formalización de la educación: educación formal, no-formal e informal, considerando que son ampliamente conocidas por los lectores. Ante tal cuestión, conviene considerar la aportación de Vázquez (en Rodríguez, 2004, 102) quien apoya un enfoque sistémico de la educación, donde la clásica separación de los niveles de formalización educativa de Coombs (1968) pierde sentido, y emerge el concepto de educación permanente como eje central de la persona y en el cual giran los tres niveles de formalización educativa de forma interactiva, y no separada, produciendo efectos diferentes en el individuo en base a su desarrollo evolutivo y contexto sociocultural en el que se ubica.

Los materiales educativos, el espacio y la organización del tiempo diferenciado pueden facilitar diferentes prácticas y actividades educativas.

Dimensión social	
FAMILIA	ESCUELA
La estructura de las relaciones	
- Relación diádica	- Relación diádica es excepcional
- Más personal y duradero	- Más impersonal y menos duradero
Formas de aprendizaje	
- Más informal	- Formal, consciente, deliberado
- Actividades no planificadas	- Actividades diseñadas, planificadas
- Más útiles	- No cuenta con contexto para poner en práctica lo aprendido
- Carga afectiva	- Componente afectivo menor
Patrones comunicativos	
- Lenguaje oral medio más usado	- Lecto-escritura gana relevancia
- Vocabulario, estructura del discurso, funciones y uso del lenguaje más variado (depende de variables socioculturales)	- Vocabulario, estructura del discurso, funciones y uso del lenguaje más elaborado
Expectativas recíprocas	
- Optimistas respecto a la educación escolar	- Esperan que las familias se preocupen de la educación

Cuadro 2.2.: Divergencias entre el contexto escolar y familiar en la dimensión social

Las escuelas y las familias también tienden a diferenciarse en sus modos de interacción, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en patrones comunicativos. Estas diferencias pueden ser, según los autores, beneficiosas para el desarrollo del alumnado.

Dimensión cultural	
FAMILIA	ESCUELA
Educación y socialización	
- Supervivencia y socialización	- Transmisión de habilidad y contenidos programados y desarrollo integral
Ideas y creencias sobre la infancia y educación	
- Variadas. Pueden o no coincidir con la escuela	- Influencia de la formación educativa, experiencia profesional y contexto

Cuadro 2.3.: Divergencias entre el contexto escolar y familiar en la dimensión cultural

La dimensión cultural explica las diferentes ideas, creencias que tanto la familia y la escuela asumen sobre el desarrollo y la educación, y que son, en parte, los que guían las interacciones que suceden entre familia y escuela.

Katz (1983 en Knallinsky, 1999, 64) establece siete diferencias entre los roles que asumen la familia y el profesorado:

Familia	Profesorado
Alcance de las funciones: amplio	Competencias específicas
Influencia afectiva alta. Ansiedad y tensión en situaciones de aprendizaje.	Influencia afectiva menos íntima, permanente y más artificial. Comportamiento más paciente y comprensivo en situaciones de aprendizaje
Apego incondicional	Desapego óptimo. Ni mucho ni poco.
Irracionalidad óptima	Racionalidad óptima
Espontaneidad óptima	Actividades predeterminadas
Defienden la necesidades de sus hijos/as, particularismo.	El alumnado es miembro de un grupo
Búsqueda del bienestar de su hijo/a.	Búsqueda de bienestar común, y unidad de grupo

Cuadro 2.4.: Diferencias entre los roles que asumen la familia y el profesorado.

A tenor de lo visto, podemos concluir que existen diferencias en las formas de ejercer la práctica educativa entre familia y escuela. Sin embargo, afirma Comellas (2009), estas divergencias no tienen porqué ser negativos para el alumnado; pueden ser positivas y aprovechadas para fomentar nuevas competencias si están basadas en el conocimiento y la comunicación. Lo que importa es la búsqueda de formas de transferencia de los aprendizajes que tengan lugar en uno y otro contexto. Tal y como indica Mora (2004 en Baraibar, 2005, 87) *“Hay que recordar que es en la discontinuidad de los dos contextos, que de forma natural aceptan los niños, donde está la riqueza del intercambio y la ampliación de posibilidades para la construcción de la identidad.”*

Estas apreciaciones no pueden llevarnos a olvidar de la existencia de continuidades entre la educación escolar y familiar, y que López et al. (2004) las enumera de la siguiente manera:

- Ambas constituyen subculturas inmersas en comunidades culturales más amplias que comparten determinados valores.

- Comparten la función de cuidar de los menores.
- Las influencias de ambos contextos se unen aunque la relevancia de una u otra varía según el aprendizaje al que nos refiramos.
- Existen puntos de continuidad entre las situaciones formales e informales de aprendizaje.
- Los dos contextos tienen un currículo, aunque en la escuela sea más explícito y consensuado y en la familia menos evidente.

No deja de ser cierto, aún cuando podamos apreciar ciertas similitudes y diferencias en los rasgos constituyentes de la educación de ambas, que cada vez es más cambiante y arbitrario la frontera que diferencia la educación familiar y la escolar, debido, en gran parte, a los cambios socioculturales que tienen lugar. En nuestro contexto actual no está de menos considerar los cambios sociales complejos que la globalización económica y cultural, y las nuevas tecnologías de la información suscitan. Estos cambios suceden dentro de una misma generación, de modo que se dan “cambios intrageneracionales” (Fernández Enguita, 2001) que llegan a cuestionar los modelos educativos en que han sido socializados las generaciones anteriores. De ahí que se agrave la desorientación sobre las responsabilidades que debe asumir cada institución (Connors y Epstein, 1995) y la dificultad de delimitar los campos que corresponde a cada una (Sarramona, 2006). ¿Cuáles son las posibilidades de las familias para participar? ¿Hasta qué punto tienen conocimiento de ello las familias? ¿Cuáles son los límites existentes a su implicación en la institución escolar? Probablemente, como apunta García-Bacete (2003, 426), sea necesario buscar el consenso entre familia y escuela sobre el rol que cada una vaya a asumir “*se trata de dos contextos diferentes, pero un solo niño, y es esta unidad la que obliga a padres y maestros a tener que ponerse de acuerdo en qué es lo mejor para su desarrollo*”.

Qué duda cabe de que unas relaciones colaborativas entre ambos contextos facilitarán una mayor delimitación de roles educativos y la transferencia de aprendizajes. Así lo especifica Knallinsky (1999, 88): “*Hay aspectos que corresponden casi exclusivamente a la familia y otros a la escuela pero hay muchas zonas del*

desarrollo que no es posible potenciar si no existe un trasvase entre ambas culturas y un trabajo conjunto”.

2.2.3.2. La organización y cultura escolar en la relación con la familia

Se espera así que una relación colaborativa entre familia y escuela redunde en beneficio del alumnado. No obstante, nos identificamos con García-Bacete y Martínez-González (2006) cuando apuntan que una mejor relación entre familia y escuela redundará también en beneficio de las familias, el profesorado, la escuela y la comunidad.

Evaluaciones de programas implantados para fomentar una relación efectiva entre familia y escuela ponen de manifiesto algunos logros obtenidos en beneficio del:

1) *Alumnado*: mejora de sus resultados académicos (Forest y García-Bacete, 2006; Martínez-González et al., 1992; Martínez-González y Pérez-Herrero, 2004); mejor actitud y conducta adaptativa (García-Bacete, 2003) y prevención del fracaso escolar y asistencia escolar (Epstein y Sheldon, 2002a)

2) *Familia*: aumenta su comprensión sobre la escuela (García-Bacete, 2003; Martínez-González, 1997; Comellas, 2006); mayor conocimiento y toma de conciencia de necesidades y oportunidades existentes (Comer y Haynes, 1991); uso de estrategias educativas y mayor autoconfianza (Bartau, Maganto, Etxeberria y Martínez-González, 1999; Forest et al., 2006; Martínez-González et al., 2004); una mayor posibilidad de establecer redes sociales para la ayuda mutua (García-Bacete et al., 2006); mejora de la relación comunicativa con sus hijos/as (Martínez-González et al., 2004); compromiso de las familias con la mejora de la escuela (Forest et al., 2006);

3) *Profesorado*: mayor confianza y comunicación con las familias (Martínez-González et al., 2004); mayor predisposición a compartir el poder con padres/madres, mayor conciencia de la diversidad familiar, mejora en sus habilidades comunicativas y formación profesional (García-Bacete, 2003; Díez y Terrón, 2006); percibe mayor

competencia en sus actividades y mayor compromiso con el curriculum (Musitu et al., 2001; García-Bacete, 2003).

4) *Relación familia-escuela-comunidad*: relaciones más basadas en una cultura de colaboración, confianza, coherencia y cohesión; mayor valoración del sentimiento de pertenencia, toma de conciencia de conocimientos, de la capacidad para tomar decisiones y de ser agente de cambio (Comellas, 2006); mayor apego, vínculo positivo y fuerte hacia la escuela (Comer et al., 1991).

Estos beneficios que revelan las investigaciones de evaluaciones de programas de intervención con familia y escuela sirven como ejemplos motivadores para seguir afirmando la importancia de establecer relaciones colaborativas entre ambas, aunque no faltan voces que advierten de las dificultades que se evidencian en dicha relación, influidos por factores como: condicionamientos externos de las familias y el profesorado, la pérdida de reconocimiento social de la escuela y la función docente, diferentes intereses, valores, objetivos y expectativas educativas, falta de modelos educativos que faciliten la participación y colaboración etc.

La existencia de tensiones, celos, desconfianza e inseguridades entre ambas agudiza el desencuentro, así como el enfrentamiento más o menos encubierto (Parellada, 2002). Así lo señalan Palacio y Paniagua (1992, 14 en Baraibar, 2005, 42): *“En cierto sentido, tanto padres como educadores y maestros (pero no el niño) se benefician de la existencia de dos mundos separados: los unos porque trabajan sin la “interferencia”, seguros de su espacio y sus funciones, y los otros porque pueden desempeñar sus tareas sin la sensación de que alguien está inmiscuyéndose en sus cosas, o supervisándolas, etc. Lo que para unos y otros puede ser comodidad, para los niños y niñas se convierte en discontinuidad, falta de convergencia y congruencia, descoordinación”*.

Aspectos como la tensión existente entre intereses públicos y privados que representan (Lareau, 1996) y la existencia de asimetría de poder entre ambas (Garreta y Llevot, 2007; Crozier, 2000) afectan en su relación. Nos situamos ante una realidad

compleja atravesada por inercias que dificultan visualizar un horizonte de relaciones marcadas por la colaboración.

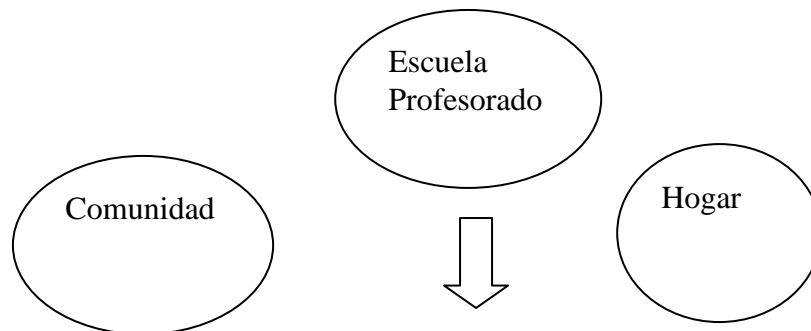
De ahí que se hace necesario seguir pensando en modos de construir la convergencia entre familia y escuela que redunde en unas relaciones caracterizadas por la reciprocidad (igualdad de estatus) y mutualidad (asuntos en común) (López, 2009). Estamos con Martínez (2005) cuando apunta que reflexionar sobre las relaciones familia y escuela significa admitir que ambas deben de contribuir hacia un mismo proceso educativo, y establecer para su consecución unos objetivos comunes y unas relaciones fluidas.

Dodd y Konzal (2002) señalan la necesidad de avanzar desde un paradigma que refleja unas relaciones limitadas entre las instituciones (paradigma tradicional) a un paradigma que persigue un horizonte de colaboración más profunda (nuevo paradigma). Lo detallamos a continuación.

Paradigma tradicional

En el paradigma tradicional el hogar, la escuela y la comunidad representan satélites separados e independientes entre sí. Se refiere a que:

- Se enfoca en la escolarización
- La relación es controlada por la escuela
- Es burocrática, impersonal y con una comunicación unidireccional
- Es autoprotector, defensivo
- Es jerárquico y la escuela preserva el poder
- Las diferencias culturales y sociales son ignoradas de modo que algunas familias y estudiantes están marginadas
- Los padres son vistos como problemáticos o críticos
- La comunidad queda fuera excepto cuando es necesario



Cuadro 2.5.: Paradigma tradicional del modelo de Dodd et al. (2002)

En este paradigma, también denominado por Epstein como “influencias separadas”¹⁹ (Epstein, 1987), el profesorado busca colaborar con familia y miembros de la comunidad para satisfacer sus propias necesidades. Las relaciones que se establecen son *burocráticas* (Torres, 2007) que buscan una transmisión de la información burocrática de la escuela a la familia, limitando así la participación familiar y comunitaria a formas pasivas que bloquean la incorporación de sus conocimientos en el ámbito escolar.

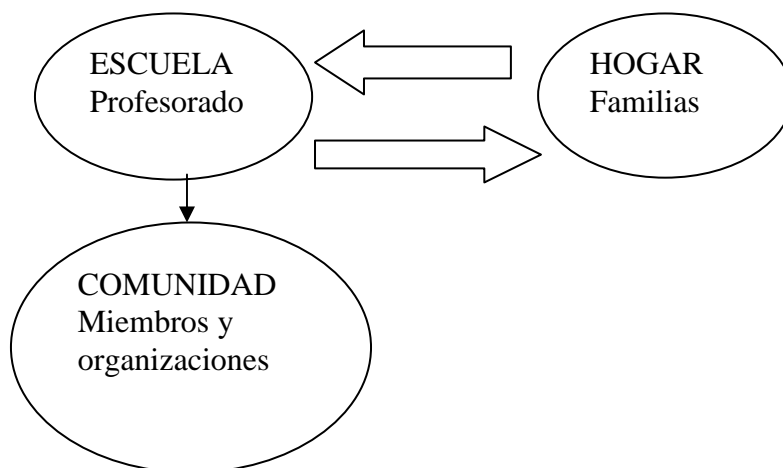
Fase de transición

Esta fase representa la transición hacia un ideal de relación cooperativa e interactiva. Enfocado en:

- La escolarización y desarrollo personal; algunos alumnos reciben currículo individualizado
- Relaciones dirigidas por la escuela; algunos establecen canales comunicativos bidireccionales
- Menos burocracia y más personal
- Más proactivo e inclusivo
- Se reconocen las diferencias culturales y sociales
- Se comparte el poder de forma limitada; simbólica representación familiar

¹⁹ La teoría de las esferas de influencia de Epstein (1987) sugiere una perspectiva socio organizacional de las diferentes esferas de influencia que actúan en las relaciones familia y escuela, y que exponemos de forma más detallada en el Capítulo 4.

- Reconocer a las familias como aliados.
- Realizar algunas conexiones con la comunidad (cuando ayudan a la escuela)
- El profesorado comienza a investigar sobre su propia práctica sin incluir en el proceso a las familias



Cuadro 2.6.: Características de la fase de transición del modelo de Dodd et al. (2002).

En esta fase de transición se persigue la participación de las familias y miembros de la comunidad con objeto de mejorar la práctica educativa aunque son evidentes las dificultades para incorporar una cultura participativa.

El hecho de comprender y reconocer en mayor grado la diversidad familiar por parte de la escuela conduce a una mayor incorporación de ciertos aspectos de las familias en el currículo y la creación de espacios para el trabajo colaborativo (diseño de deberes, participación en clase, organización de seminarios para compartir ideas, representación de grupos de padres y madres en la toma de decisiones). Se va conformando en el profesorado la idea de que una mayor aportación de las familias revierte en la calidad educativa y en el éxito del alumnado. Se establecen así ciertas colaboraciones con la comunidad (uso de recursos y facilidades comunitarias) aunque sean todavía escasas.

Permanece así la dificultad para caminar hacia objetivos compartidos y evitar el propio interés. Este paradigma puede representar la *relación de apoyo* que denomina

Torres (2007), quién afirma que la valoración de la participación de las familias en la escuela encierra cierta autoridad del profesorado y su conocimiento que dificulta llevar hasta sus máximas posibilidades las formas de participación familiar que la cobertura legal avala.

Nuevo paradigma

Relación escuela, hogar y comunidad fluida y sinérgico, colaborativo e interdependiente. Sus características son:

- Se enfoca en el bienestar del hijo/a
- Conexiones fluidas: escuela, hogar y comunidad
- La cultura de investigar, aprender y cuidar, las familias y profesorado realizan juntos proyectos de investigación-acción.
- Es participativa, personal
- No es jerárquico, es inclusivo y acoge a todo el mundo
- Las diferencias culturales y sociales se valoran y se preservan
- El poder es compartido por familias y miembros de la comunidad
- La familia y miembros de la comunidad son socios
- Se trata de buscar objetivos compartidos



Cuadro 2.7.: Características del nuevo paradigma de Dodd et al. (2002).

Este nuevo paradigma incorpora las características del paradigma de transición pero establece relaciones más profundas entre las instituciones. Persigue la colaboración conjunta y estrecha para obtener el bienestar de todo el alumnado. Se identifica con el modelo colaborativo que propone Swap (1993 en Connors et al., 1995) quien lo define como un compromiso a largo-plazo y de respeto mutuo, con una implicación extendida de las familias y educadores en diferentes niveles de actividades, y compartiendo responsabilidades de planificación y toma de decisiones. Tanto las familias como profesorado están activamente tratando de definir y construir un contexto para la implicación familiar. Un ejemplo de este modelo se refiere al que planteó Epstein en la teoría de las esferas solapadas que expondremos en el Capítulo cuatro.

De lo expresado hasta ahora podemos deducir que la escuela se sitúa en la necesidad de replantear factores tanto organizacionales como interpersonales en su relación con la familia. De modo resumido, destacamos los aspectos más relevantes a considerar en la organización escolar y la cultura escolar.

2.2.3.2.1. Organización escolar

La dimensión organizacional es un aspecto donde se debe poner especial énfasis cuando se pretende fomentar mayor participación de las familias en la vida escolar (García-Bacete et al., 2006). Ya afirmamos que la relación burocrática que sigue en ocasiones la escuela tradicional bloquea una participación colaborativa entre los agentes aún cuando las leyes educativas lo posibilitan.

Desde una perspectiva de organización escolar, se trata de evitar actividades descontextualizadas y aisladas, para promover espacios de participación que se sitúen dentro de un marco conceptual que orienta la práctica y establece una planificación liderada y apoyada por la dirección y la administración. Se trataría de iniciar “*acciones posibles y cotidianas en el marco de propuestas más globales y sistemáticas*” (García-Bacete, 2006, 265). Ocho aspectos aseguran, según Epstein (2002), la relación efectiva entre escuela y familia: liderazgo, trabajo en equipo, planes de acción, implementación de planes, financiación, apoyo gremial, evaluación y redes de contactos. Para Sanders

(2002), la colaboración es un proceso y no un evento; es importante coger tiempo para reflexionar y evaluar la calidad de sus interacciones y la implementación de las actividades de colaboración. Se requiere de habilidades colaborativas por parte de los implicados, objetivos comunes, estructuras para la toma de decisiones inclusivas, y tiempo para la reflexión y evaluación. Forest et al. (2006) se refiere a la necesidad de realizar reformas escolares efectivas, que se traducen en el establecimiento de una estructura cooperativa que posibilite la promoción de acciones cooperativas y su institucionalización.

Se persigue una participación que supere la simple representación de las familias en las diferentes actividades y órganos, y persiga una participación, entendida como una acción social (Gómez Albaladejo, 2006); una intervención activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, actuación y evaluación de actividades en el marco escolar. Siguiendo con el mismo autor, la participación no debe orientarse al control e inspección, ni servir para tomar decisiones sobre metas ya establecidas si no que representa un valor en sí misma para clarificar los fines de la educación. Debe ser concebida como garantía para el desarrollo de la democracia y la educación (Sarramona, 2000). Obstaculizar la participación de los miembros de la comunidad educativa supone, según Rogero (2001 en Martínez, 2005, 126), obstaculizar la participación y formación de los ciudadanos que asumen la capacidad para involucrarse en asuntos que les afectan.

A través de la participación activa y democrática de las familias se refuerza y se legitima la concepción de la educación como servicio público. Se posibilita la mediación entre intereses públicos y privados y la mejora de las condiciones de ciudadanía. Nos situamos ante un modelo de relación escuela y familia denominada por Torres (2007) como *relación ciudadana*. En esta relación se enfatiza el perfil *participante* de las familias, cuya implicación se sitúa tanto en la gestión de la escuela como en la educación general del hijo/a (asociaciones de padres, grupos y organizaciones educativas, locales y nacionales) y que centran su trabajo en aspectos de la educación a todos los niveles (individuo, escuela, locales, nacionales), posibilitando

así una relación escuela-familia similar a las relaciones que un ciudadano debe establecer con las instituciones (Vincent, 2000).

La presencia de las familias en la escuela supone una forma de abrirse a la comunidad en que ésta se sitúa, ya que, como dice Comer et al. (1991) éstas traen consigo la perspectiva comunitaria. La escuela que construye dentro de su espacio un sentido de comunidad tiene mayor posibilidad para desarrollar conexiones fuertes con la comunidad que le rodea (Sanders, 2002, 36). Estamos ante otro aspecto que la escuela debe considerar en su organización: la creación de sinergias con los miembros y organizaciones de la comunidad.

Partimos de la afirmación de que los diferentes espacios y recursos de la comunidad sirven para reestructurar el centro escolar (Banks, 2001; Comer et al., 1991; Forest et al., 2006). La implicación de la comunidad es importante porque el éxito académico demanda recursos que se sitúan fuera del ámbito escolar y familiar. Con más razón en una sociedad cambiante como la nuestra donde las necesidades educativas requieren de un aprendizaje que se extiende a lo largo de la vida, y de actualizaciones y reciclaje (Fernández Enguita, 2001). Las competencias necesarias a desarrollar que señala el Informe Delors (1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, sitúan a la escuela ante la necesidad de considerar los recursos disponibles del entorno e insertarse en una red de educación comunitaria (Vera, 2007). Se trata, como expresa Majado (2007, 126), de *“Invertir los esfuerzos en buscar nuevas formas de relación aprovechando las sinergias y optimizando la organización de lo que ya existen (...) colaboración entre agentes, en una relación de partenariado basada en criterios de integración (en el sentido de finalidad común), de coordinación (para evitar la duplicidad o vacíos en la acción) y de diferenciación (con respeto por la especificidad de cada agente)”*.

Las ventajas de una colaboración entre familia, escuela y comunidad se hacen entrever en el trabajo de Epstein, Sanders, Simon, Clark, Rodríguez y Van Voorhis (2002b):

- Mejora el programa y clima escolar
- Proporciona a familias servicios y apoyo
- Fomenta las habilidades y liderazgo de las familias
- Conecta las familias con otras personas en la escuela o la comunidad
- Ayuda al profesorado con su trabajo

Estamos con Comellas (2009) en que toda la comunidad educa, de ahí la necesidad de compartir entre sus miembros un proyecto educativo. Esta autora insiste en la necesidad de trabajo en red entre los diferentes colectivos ciudadanos, que a través de una actuación coordinada posibilitan compartir necesidades y problemáticas comunes, promover mayor cohesión y coherencia en los planteamientos y actuaciones, y optimizar los recursos y esfuerzos para buscar soluciones a las necesidades de todos, convirtiendo la colaboración en factor de protección y seguridad. Contribuye a la mejora de los logros educativos, sobre todo, del alumnado que se encuentra en riesgo académico (Koppich, 2003).

“El trabajo en red tiene el potencial para alcanzar la coherencia educativa entre los agentes educativos, la ayuda a menores, la voluntad de cooperación (un valor educativo en sí mismo), el aprendizaje en las competencias de diálogo, la gestión de lo compartido así como la variedad de miradas, como oportunidad dadas las distintas visiones que enriquecen el abordaje de lo común”. (Comellas, 2009, 144).

La colaboración entre diferentes miembros e instituciones van creando poco a poco un sentimiento de comunidad, “de nosotros”, que persigue unos objetivos comunes y comparte ciertos valores, sentimientos y creencias (Lacasa, 1997). Esta última autora citada aporta el término *comunidades de práctica* para referirse a una forma de organizar la enseñanza aprendizaje en el medio, desde el medio y para el medio, donde las familias y escuela comparten espacios, tareas, normas etc. La consideración de las situaciones y conocimientos de las familias en la escuela (actuar desde el medio) es la vía para que éstas puedan comprender otros espacios culturales.

Siguiendo a esta autora, la comunidad cooperativa se constituye de los siguientes rasgos:

- Existencia de sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Interacciones permanentes y organizadas en base a unos objetivos comunes.
- Las personas que forman esa comunidad deben de mostrar capacidad para reflexionar sobre la comunidad.

La conciencia de grupo es clave debido a que permite poder reflexionar sobre el grupo y establecer metas comunes. Estamos con Dodd et al. (2002) en que las nuevas formas de colaboración exigen la necesidad de asumir nuevos aprendizajes. Este aprendizaje tiene lugar, dice Lacasa (1997), cuando las personas participan en objetivos y actividades compartidas; se entiende por tanto que el aprendizaje es el resultado de la transformación de la participación, de modo que ésta sucede de una forma u otra dependiendo en cómo las personas han participado y han comprendido su participación. Es lo que Rogoff (1994, en Lacasa 1997, 209) denomina participación guiada:

“El proceso de participación guiada que consideramos universal es aquel que permite tender puentes para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo. (...) hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión sobre la que se basa su contribución, así como para asegurar la mutua comprensión (Rogoff, 1993, 8 en Lacasa 1997, 210).

Nos remitimos a continuación a un proyecto educativo que debido a sus principios que lo fundamentan y sus diversas aplicaciones en diferentes comunidades del Estado español merece la pena considerarla. Nos referimos a las Comunidades de Aprendizaje.

Un caso: Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje parten de la constatación de que la evolución de la sociedad industrial a una sociedad de la información y conocimiento ha supuesto un aumento de la desigualdad social y cultural también evidentes en la escuela. Esta

situación incide en la socialización, los resultados escolares y las oportunidades educativas y laborales del alumnado en el futuro de modo que el proyecto plantea como objetivo la igualdad de oportunidades mediante un proyecto de intervención en la escuela que incorpora recursos e instituciones pertenecientes a la comunidad. Se busca que la escuela se convierta en una comunidad en la cual el rol de educador es asumido por los diferentes agentes (Castanys, 2002).

Su origen se sitúa en proyectos educativos desarrollados en diferentes Universidades, en mayor medida en USA, como son “Programa de Desarrollo Escolar- School Development Program, SDP” en la Universidad de Yale, “Éxito para Todos y Todas- Success for All Foundation, SFAF” en la Universidad de John Hopkins, “Escuelas aceleradas- Accelerated Schools Plus, ASP” en la Universidad de Stanford. En términos generales podríamos afirmar que estos programas surgen como respuesta, sobre todo, a las situaciones de fracaso escolar y una acusada desvinculación de la familia respecto al centro escolar.

El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje persigue la colaboración de las personas que se vinculan de una manera u otra en la educación del alumnado; familias, profesorado, administración y otros miembros de la comunidad, con objeto de fomentar aspectos personales, sociales y académicos del alumnado y la transformación social y cultural de la escuela y el entorno. Se fundamenta en una educación participativa de la comunidad razón por la cual obliga a la escuela a un replanteamiento organizacional, cultural y pedagógico.

La metodología que sustenta el proyecto se basa en el aprendizaje dialógico, que persigue principios como el consenso (de todas las partes implicadas), la colaboración, aprovechamiento de las posibilidades etc. Se traduce en diferentes formas de trabajo en equipo compuestos por las personas implicadas. La red de apoyo escolar se convierte en clave para el éxito escolar puesto que se entiende que la coordinación entre las instituciones con que el alumnado interactúa es necesario para que el aprendizaje tenga lugar (Vera, 2007).

Los principios pedagógicos que persigue el proyecto de Comunidad de Aprendizaje son los siguientes:

1. La participación democrática

En este proyecto se le concede a la escuela la centralidad para aunar en la misma los recursos de la comunidad. La escuela se enfrenta al reto de considerar en mayor medida la participación de diferentes grupos fomentando así los principios de participación democrática. Como indica Castanys (2002) la escuela tiene que tener, anteriormente al establecimiento del proyecto, unas características que posibilitan la implementación del proyecto: el trabajo en equipo, talante abierto a nuevas experiencias, hábito de compartir la práctica diaria, participación habitual de las familias desde los canales establecidos, existencia de una asociación de madres y padres con la que se trabaja, un Consejo Escolar que genere debate y acoja aportaciones de todos, canales de colaboración entre ayuntamiento y escuela.

2. La centralidad del aprendizaje

El planteamiento en que se basa el programa es el aprendizaje dialógico. Considera importante las formas que adoptan las interacciones y relaciones en la escuela, ya que de éstas dependen los aprendizajes que vaya a adquirir el alumnado. El aprendizaje se relaciona con la participación de los agentes, y es la potencialidad de estas personas y sus recursos los que tienen que ser optimizados, si se esperan obtener cambios en él. El fomento y maximización del aprendizaje exige un cambio en la cultura de participación, en la organización, currículo y la práctica pedagógica (Ferrer, 2007). Puede conllevar la superación del determinismo de los contextos sociales y económicos, a través de considerar los criterios de justicia social y de equidad.

3. Las altas expectativas de aprendizaje

Las motivaciones orientadas al éxito, las altas expectativas de aprendizaje y la generación de una interdependencia positiva entre el alumnado son claves para un

progreso académico hacia la excelencia educativa (Ferrer, 2007). Esta visión exige cambios en algunos aspectos como la necesidad de reemplazar las medidas compensatorias hacia metodologías más inclusivas.

4. El progreso permanente

El progreso tiene lugar gracias a una evaluación que implica a todos los participantes y sucede de forma constante. Las investigaciones y las evaluaciones permiten mayor posibilidad de continuación del proyecto en el tiempo.

Las fases para la transformación de una escuela a una comunidad de aprendizaje son las siguientes:

Sensibilización

Se refieren a las sesiones de formación sobre el marco sociológico del proyecto: la caracterización de la sociedad de información y sus implicaciones educativas, los factores que inciden en el aprendizaje...Se explican las bases teóricas, metodológicas y las fases que fundamentan el proyecto.

Toma de decisión

Una vez que se ha transmitido y se ha dialogado con las familias sobre el proyecto, se decide entre todos la participación en la misma, a través de votación, en plenario etc.

Sueño

Los participantes expresan el modelo de escuela con la que sueñan. Se intenta conseguir un consenso sobre el modelo de escuela que desean los participantes.

Selección de prioridades y planificación

Se persigue la conversión de las propuestas planteadas en la fase anterior del sueño en acciones concretas. Se busca la planificación de sesiones sistematizadas de trabajo, para concretar qué y cómo se irán incorporando.

2.2.3.2.2. Cultura escolar

Incorporar un “nuevo paradigma” en la escuela no supone únicamente la necesidad de cambio en la organización escolar sino también en la cultura de la escuela. Tal y como indica Medina (1988 en Sarramona, 2000, 195) la participación debe entenderse como técnica y como cultura; debe haber estructuras de organización que canalizan la participación y a la vez enraizamiento de la participación en las creencias y hábitos de la comunidad. Ello requiere de cambios socioculturales (Medina, 1995, 49 en Pérez, 1998), de la conformación de una cultura de colaboración que facilita la implicación efectiva familiar. El horizonte tiene que situarse en la idea de que las familias sientan “como propio” la escuela (Garreta et al., 2007).

En base a la literatura revisada, destacamos las creencias que tanto las familias como el profesorado suelen presentar respecto a la relación familia-escuela.

Respecto a las *creencias familiares* parece generalizada la idea de que las familias desean que sus hijos/as tengan éxito en la escuela (Epstein et al., 2002b). Conceden alto valor a ésta como medio de progreso y afirman que el profesorado realiza su labor de forma competente. Lo que varía más es la percepción sobre la relación a establecer con la escuela que además deriva en diferentes formas de actuación.

Tal y como profundizaremos en el capítulo cuatro, la literatura nos advierte que las propias características de las familias pueden influir en sus creencias y las formas de participación en la escuela; las experiencias previas (Dowling y Osborne, 1996), la clase social, nivel educativo (Crozier, 2000) etc. Aunque no solo éstas; una mirada sistémica de los factores que pueden influir en sus creencias nos advierte que éstas vendrán también condicionadas por la relación que establecen con la escuela (Tomlinson, 1984). La escuela no es ajena a la influencia que ejerce sobre las familias y asume gran parte de responsabilidad en la construcción de sus creencias y actuaciones.

Apunta Christenson (2004) ciertas barreras, estructurales y psicológicas, que influyen en la implicación de las familias. Las barreras estructurales se refieren al

desconocimiento de los roles que deben desempeñar y de los recursos e información disponible, la falta de entornos de apoyo (pobreza, servicios limitados) o restricciones temporales, económicas, emocionales y de cuidado de los hijos e hijas. Algunas barreras psicológicas pueden referirse a la falta de sentido de auto-eficacia y de responsabilidad, diferencias culturales, rol educativo pasivo y delegado a la escuela y sospechas hacia el trato que proporcionan los educadores.

Señala Glasman (1992 en Knallinsky, 1999), que el hecho de que algunas familias no se interesen por la escuela no da pie para afirmar que no se interesen por la escolaridad de sus hijos/as; algunas pueden considerar adecuado dejar en manos del profesorado la tarea de enseñar, y en cambio, otras valorar como legítimo, incluso necesario, su participación. En cualquier caso, las familias deben de asumir la responsabilidad de aprovechar las posibilidades que les concede el contacto con el profesorado para el apoyo educativo del hijo/a, y tomar conciencia de la importancia que tiene su implicación (Knallinsky, 1999).

En cuanto a las *creencias del profesorado*, observamos que la literatura evidencia cierto descontento hacia el apoyo familiar. Emergen contradicciones en sus percepciones; por una parte, el profesorado considera necesaria y valora la participación familiar y, por otra parte, percibe esta participación como una intrusión (Knallinsky, 1999). Se decanta por una participación familiar más vinculada a la colaboración en actividades extraescolares y deportivas que por una participación vinculada al propio funcionamiento escolar (García-Bacete, 2003; Martínez-González et al., 1992). Busca equilibrar una contribución útil de la familia con la menor interferencia de la misma para poder proteger su ámbito profesional y su posición de poder (Crozier, 2000). La colaboración familiar que desea obtener el profesor/a puede adoptar formas y significados diferentes aunque como punto de partida exige a la familia un respeto, reconocimiento de su labor profesional y confianza en su actuación (Knallinsky, 1999).

Ferris (1997), Garreta (2003) y García-Bacete (2006) señalan la tendencia del profesorado a percibir en las familias, más que en ellos mismos, la necesidad de cambios para una relación óptima entre familia-escuela. El último autor citado cree que

ello puede encubrir el deseo del profesorado a establecer unas relaciones unidireccionales donde las familias tienen que aceptar y apoyar los modos y criterios educativos de la escuela y adaptarse a ellas, desligándolos de la toma de conciencia del importante rol que asume en la modificación de las actitudes familiares.

Christenson (2004) alude a ciertas barreras estructurales del profesorado para establecer relaciones óptimas con la familia: la falta de financiación para implementar programas y formación, y las restricciones temporales. Las barreras psicológicas que presentan se refieren al compromiso ambiguo para trabajar con padres/madres, dudas en las capacidades de las familias, uso de la comunicación negativa a la hora de proporcionar datos sobre los estudiantes, miedo al conflicto y pocas expectativas sobre la función socializadora de las familias, estereotipos sobre las familias y desconfianza a la hora de interactuar con ellas.

Que duda cabe que el clima de confianza que añora el profesorado se logra cuando se invierte en la dedicación, en el contacto y a través de una actitud de apertura e interés y búsqueda de espacios y momentos para compartir inquietudes, intercambiar informaciones y pensamientos sobre la educación, la escuela, la familia y el alumnado. Dice Crozier (2000) que la confianza activa emerge cuando las instituciones se convierten en reflexivas y las proposiciones de los expertos son abiertas a la crítica y contestación. Dodd et al. (2002) consideran cuatro aspectos necesarios para construir las bases para una relación de confianza: creencia en las competencias y responsabilidad de cada uno, relaciones abiertas, comunicación, y reconocimiento de preocupación mutua hacia cada alumno. Cada contacto que se tiene puede ser una oportunidad para que la confianza se construya, permanezca o se pierda. Tal y como indica Christenson et al. (2001) el enfoque debe centrarse en explicitar a las familias un reconocimiento respecto al rol crucial que presentan como socios en la escuela.

Un paso importante hacia este reconocimiento sería que la escuela se acercara a la cultura familiar. El profesorado debe comprender el contexto familiar, sus posibles diferentes formas de vida, de pensamiento, expectativas, intereses, creencias, actitudes

hacia el papel de la educación, la escuela, los hijos/as en relación a la escuela, el rol de la familia hacia la escuela (Comellas, 2009).

Los niños han sido conformados en la familia por unos valores que funcionarán como filtros de las propuestas valorativas que la escuela y sus miembros realizan (López et al., 2008, 31). *“Los valores familiares influyen en lo que queremos para nuestros hijos y en cómo los criamos, mientras que los valores de los profesores influyen en la forma en que perciben a las familias y en sus expectativas hacia los padres y los niños. La comprensión de nuestros propios valores y los de la escuela de nuestros hijos también nos ayuda a comunicarnos mejor con los profesores.”* (Forest et al., 2006, 115).

El deseo de que las familias se impliquen puede despistar al profesorado de asumir cierta cautela en dictar cuáles deben ser las formas óptimas de su participación. Aunque el profesorado debe explicitar los objetivos y las expectativas que tiene la escuela hacia los roles familiares, y clarificar las responsabilidades que debe asumir la familia, las situaciones diversificadas de las familias advierten de la necesidad de “individualizar” cada situación para establecer y comunicar las estrategias educativas que pueden servirle a cada una, evitando así tal y como afirma García-Bacete (2003) de tratar una realidad heterogénea como si fuera homogénea.

“Desde su propia singularidad, la escuela ha de enfrentar la heterogeneidad de las familias presentándose como un contexto abierto a los diferentes intereses, motivaciones, actitudes etc. propios de cada hogar. Sólo desde el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de la diversidad podrá cada niño sentir que su participación en ambos contextos es rica y constituye un impulso para su desarrollo, que no es una fuente de discontinuidad y de conflictos.” (López et al., 2004, 152)”

Como venimos afirmando se apunta la necesidad de superar la tendencia a depositar en las familias, y sus limitaciones para participar, el posible fracaso de la relación entre familia y escuela. En este sentido y siguiendo a Christenson (2004) se plantea la necesidad de establecer un marco de análisis de las relaciones familia-escuela

más amplio que incorpore en su estudio junto a las limitaciones familiares, por una parte, las limitaciones del profesorado y la escuela, y por otra parte, también las limitaciones que derivan de la misma relación familia-escuela. El marco explicativo desde el que hay que analizar la cuestión se sitúa en *la naturaleza de la colaboración*.

La autora cita las barreras estructurales que representa la misma relación familia escuela: el limitado tiempo para una comunicación y diálogo significativo, tendencia a comunicaciones puntuales, contacto limitado para crear confianza en la relación, limitado conocimiento para saber cómo colaborar. Las barreras psicológicas hacen referencia a la resistencia a aumentar la cooperación, falta de confianza hacia la orientación colaborativa, actitud yo gano-tu pierdes y de etiquetaje, tendencia a personalizar “conductas que provocan enfado”, desentendimiento de las diferencias en las perspectivas de familias y escuela respecto a los logros de los estudiantes; diferencia psicológicas y culturales, suposiciones sobre la necesidad de que la familia y escuela tengan valores y expectativas idénticas, fallo en observar las diferencias como posibilidades, la influencia de experiencias negativas previas, y el no reconocimiento de la importancia de preservar la relación familia-escuela en el tiempo.

En definitiva, conviene prestar atención tanto a las restricciones que existen en los agentes implicados como a la misma relación que se establece entre familia-escuela. La autora señala la necesidad avanzar de un enfoque que cuestiona cómo implicar a las familias a un enfoque donde se haga hincapié en cómo se puede aumentar los logros educativos del alumnado. En un trabajo anterior (Christenson y Sheridan, 2001) advierten de la necesidad de una colaboración que incluya los siguientes enfoques:

- Filosofía enfocada en el alumnado: busca el desarrollo del alumnado en las dimensiones académicas, sociales, emocionales y conductuales, a través de la cooperación, coordinación y colaboración de las familias y las escuelas.

- Responsabilidad compartida: las familias y las escuelas son necesarios en la educación y socialización del alumnado. Deben crearse formas para una participación activa y realista evitando caer en roles prescritos.

- La valoración de la calidad en la relación familia-escuela. Más que la frecuencia del contacto es la calidad de la relación la que predice la confianza.
- Enfoque orientado a la prevención y solución: se debe esforzarse en crear condiciones que faciliten el aprendizaje del estudiante.

Llegados a este punto, no se puede despreciar el protagonismo crucial que asume el alumnado en la orientación que toma la relación escuela y familia (Comellas, 2009). Se convierte como dice Epstein et al. (2002a) y Crozier (2000) la fuente de información más importante. No deja de ser en sí mismo un mensaje, pues expresa en la escuela su ambiente familiar y en casa su educación escolar; interviene de forma activa y selectiva en la relación entre las partes (Knallinsky, 1999).

Si la relación entre familia y escuela viene teñida de desconfianza y distanciamiento esto puede ser aprovechado por el alumnado para su propio beneficio; puede ayudarle a concluir que sus acciones no tienen demasiadas consecuencias al no ser abordadas en colaboración por parte de la escuela y la familia. El distanciamiento entre las partes posibilita a la escuela evitar implicarse justificando la ausencia de respuesta familiar. Al mismo modo, la familia puede desacreditar la falta de implicación de la escuela, de modo que las situaciones siguen sin resolverse y el alumnado puede seguir imponiendo su criterio y controlar la relación a su conveniencia.

Este tipo de situaciones hacen evidenciar que ni la escuela ni la familia pueden proporcionar de forma aislada los recursos que necesita el alumnado y que es necesario un acuerdo y unos modelos de respuesta coherentes por parte de la familia y escuela. Basarse solamente en el criterio y valoración del alumnado para analizar situaciones y tomar decisiones tiene el riesgo de suscitar creencias y actuaciones contradictorias e incoherentes por parte de la escuela y la familia que revierten en una mayor desorientación del alumnado (Comellas, 2009). Tal y como expresa Sarramona (2002) ambas instituciones necesitan de apoyo mutuo para mejorar el desarrollo educativo del alumnado y garantizar la calidad como expresión más de la democracia.

2.2.3.3. La relación comunicativa entre familia y escuela

Nadie cuestiona que la escuela y familia están en constante comunicación. Aunque en algunas ocasiones no exista un contacto físico, como decimos, se establece un contacto a través del alumnado. Este contacto lleva a ambas a desarrollar ciertas ideas sobre una y otra, y al alumnado a configurar una imagen sobre la escuela y su familia (García-Bacete, 2003).

Algunas formas de comunicación pueden servir para generar mayor desconfianza y distanciamiento, y otras, pueden fomentar mayor acercamiento entre ambas. Se trata, por tanto, de buscar formas de comunicación que posibiliten este acercamiento. Establecer una actitud abierta por parte de la escuela para un acercamiento de las familias exige un esfuerzo de comunicación que facilite la legibilidad y visibilidad de sus objetivos pedagógicos (Knallinsky, 1999). Los canales comunicativos deben servir para negociar criterios educativos comunes facilitando así una continuidad y una actuación coherente.

Las escuelas establecen diferentes formas de comunicación. Los medios más comunes se refieren a informaciones escritas (notas, cartas) y los encuentros.

2.2.3.3.1. Información escrita

La información escrita puede servir como medio para acercar a familias que de otra forma no participan en la escuela. No siempre cumple con su objetivo y a menudo puede conducir a un mayor distanciamiento entre familia y escuela debido a sus limitaciones en cuanto a su comprensión. Resaltamos de las mismas los siguientes aspectos:

- La dificultad para expresar procesos educativos a través de las cartas (Bastiani, 1978 en Tomlinson, 1984).
- La necesidad de considerar la simplicidad, claridad y asequibilidad;

- La escuela debe proporcionar recursos para interpretar las informaciones (diferentes lenguajes, códigos y usos). (Comellas, 2009).
- Se debe de evitar el uso de tecnicismos, jergas para contrarrestar las diferencias educativas y lingüísticas de las familias.
- La información debe proporcionarse en la lengua que todas las familias puedan entender.
- Cuidar que a través de este medio la comunicación adopte una orientación unidireccional (Forest et al., 2006).
- Los deberes se convierten en una forma de comunicación significativa e indirecta entre escuela y familia (López, 2009) que la escuela debe considerar.
- Las nuevas tecnologías pueden apoyar la comunicación (Internet, correo electrónico).

2.2.3.3.2. Encuentros

La escuela establece encuentros tanto informales como formales. Son valorados de forma positiva tanto por las familias como por el profesorado (López et al., 2004) aunque éstos no suceden a menudo.

Los encuentros informales, si bien pueden resultar muy válidas, no siempre reúnen las características temporales y de contexto para asegurar una efectiva transmisión de la información y no resultan suficientes para profundizar cuestiones educativas (Vila, 1995). Se vuelven en una fuente común e importante que proporcionan conocimiento a las familias (Forest et al., 2006).

Los encuentros formales planificados en formato de entrevistas no son muy frecuentes, y suelen adoptar, según dice Solé (1996 en García-Bacete, 2003) un cariz burocrático (cuando compete) y sancionador-defensivo (cuando hay problemas). Sin embargo, no cabe duda que, a través de efectuar un buen uso de ellos, pueden convertirse en espacio privilegiado de la relación comunicativa entre familia y escuela. La entrevista permite múltiples combinaciones, de los que destacamos por su

relevancia, la grupal (profesor/a tutor/a- familias del aula) y la individual (profesor/a tutor/a-familia).

La entrevista grupal

Destacamos algunas características:

- Deben tratar cuestiones generales y orientar desde una posición neutral
- La iniciativa y motivos para la reunión parten de la escuela y tienden a establecerse al comienzo y final de curso.
- Familias y profesorado pueden mostrar diferentes puntos de vista sobre: la necesidad de realizar reuniones, el valor concedido a compartir ideas, la repercusión práctica de las reuniones en hijo/a y familia, o la repercusión que tiene en las actitudes educativas el hecho de participar o no (Comellas, 2009, 126).
- La secuencia de la reunión se divide en tres apartados (inicial, central y despedida) que deben servir para responder a ciertos objetivos (López, 2009):
 - o Inicial: realizar dinámicas de grupo para mayor conocimiento/ explicitar las expectativas del encuentro.
 - o Central: exponer el tema buscando explicitar objetivos educativos y método. Obtener información sobre las familias y buscar su colaboración
 - o Despedida: resumen y próximas convocatorias

Algunas de las ventajas y dificultades que pueden suscitar las entrevistas grupales son:

Ventajas	Riesgos
- Mayor conocimiento de las familias y entre las familias (Comellas, 2009)	- Caer en burocratismo y reuniones prescritas que no busca cambios en la relación familia y escuela.
- Compartir conocimiento y habilidades y descubrir nuevas formas de expresar inquietudes (Forest et al., 2006)	- Falta de contenido o excesiva reiteratividad y unilateralidad en el contenido, así como la ausencia de diálogo puede derivar en que las familias dejen de acudir. (Martínez, 2005)
- Las familias pueden tomar conciencia de que se están estableciendo unas bases de comunicación (López, 2009)	- Crear una posición de desigualdad a partir del uso de un lenguaje muy académico y poco comprensible (Vila, 1995).
- Lugar de encuentro que genera debate, reflexión conjunta que fomenta un clima acogedor y de mayor horizontalidad (Martínez, 2005)	- No tratar de forma individual los problemas lingüísticos y culturales con familias de otros lugares (López, 2009).
-Las familias conocen modelos de relación e intervención educativa y las funciones de la escuela.	- La escuela cae en la actitud de demandar o exigir la colaboración o adoptar una postura de consejero (López, 2009).
- Propicia la comprensión (Parellada, 2002) y el establecimiento de criterios comunes.	- Desigualdades en el protagonismo de los padres; algunos rol de espectadores otros mayores habilidades para exponer ideas en público, y por tanto, mayor presencia (Forest et al., 2006).
- A través del uso de un formulario de registro se puede recoger mucha información.	- Banalizar las reuniones delante de los hijos (Comellas, 2009). - No considerar los factores que pueden conducir a las familias a no acudir (López, 2009).

Cuadro 2.8.: Ventajas y dificultades de la entrevista grupal

La entrevista individual

Es el medio que más incidencia positiva tiene en la relación familia y escuela (González-Martínez et al., 2006), y puede resultar, por tanto, clave en el acercamiento o distanciamiento entre ambas.

Recogemos algunas cuestiones que a partir de la revisión realizada nos parecen más importantes:

- Puede ser informativo, valorativo, demandante

- Deben comunicarse los motivos y la finalidad de la entrevista
- El profesor debe proporcionar un clima de confianza y seguridad a la familia (aclarar la confidencialidad, respetar la privacidad, proteger al alumno/a)
- Se debe centrarse no sólo en aspectos de contenido sino en los relacionales y afectivos (Parellada, 2002) aunque sin expresar un afecto excesivo.
- Se establecen los primeros temas de comunicación (Comellas, 2009, 54-55): ideario educativo de la escuela, criterios educativos, aspectos relacionados a la maduración del alumnado; aspectos relacionados de la cultura y de la sociedad: costumbres, formas de vida culturales, necesidades, valores, creencias, actividades familiares.
- En ella se ponen en común ciertos aspectos (Comellas, 2009, 55): conocimiento del niño (características, necesidades, expectativas, relaciones con los demás, comportamientos...); conocimiento de la familia (acciones concretas que se realizan, prioridades educativas familiares etc.); conocimiento de las expectativas de la familia y del tutor hacia el alumnado y la escuela; aprendizajes escolares; establecimiento de acuerdos, toma de decisiones conjuntas.
- Las entrevistas deben ser más que la mera transmisión de la información e incorporar argumentos que fundamenten las exigencias.

Las entrevistas pueden tener una repercusión positiva, no obstante, si no se encauzan de forma satisfactoria pueden suscitar ciertos riesgos:

Ventajas	Riesgos
- Programar las reuniones posibilita una comunicación más frecuente que facilita el logro de un clima de mayor confianza.	- Excesiva demanda de reuniones por parte de la escuela puede generar desconfianza y temor si además siempre se debe a situaciones problemáticas, o para manifestar quejas. (Diez et al., 2006).
- Mayor entendimiento entre ambas partes.	- Adoptar una actitud defensiva.
-Profundizar en el conocimiento de la familia (contexto social, educativo, historia familiar etc.) y la escuela (funciones, criterios de actuación etc.)	- Utilizar como criterio para juzgar a la escuela.
- Posibilita la búsqueda de criterios, objetivos y soluciones educativas comunes.	- Interpretar la evaluación como amenaza o forma para sentir a la familia más vulnerable
- Aportar seguridad y apoyo a la familia.	- Referentes culturales de las familias: si no se toma conciencia de las diferencias y se establece una actitud de escucha y comprensión pueden crearse malentendidos y prejuicios dificultando la posibilidad de cambios.
- Favorecer la seguridad del alumnado y reforzar la autoridad de los adultos (Comellas, 2009).	- La función de mediador del hijo/a puede crear situación de inferioridad en familias (López, 2009).
- Posibilita a las familias recursos para establecer criterios educativos en el hogar.	- Experiencias previas del profesorado pueden orientar las expectativas y las relaciones con las familias.
- Explicitar los cambios positivos producidos a las familias favorece su auto-confianza.	- Las diferentes puntos de vista entre familia y escuela pueden potenciar, a través de mayor intercambio, mayor distanciamiento (López, 2009).
- Tener en consideración los aspectos que las familias consideren para la mejora a través de buzón de sugerencias etc. puede fomentar en ellas un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y positiva valoración de su contribución.	- Ambos pueden manifestar bloqueadores de la comunicación: acusar, el uso de utilizar las palabras “siempre” y “nunca”, insultar, etiquetar, dar consejos que no se han pedido, moralidad, dar órdenes o amenazar, preguntar de forma excesiva, estar en desacuerdo o minimizar las preocupaciones de los demás (López, 2009).

Cuadro 2.9.: Ventajas y dificultades de la entrevista individual.

2.3. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

El segundo capítulo ha abordado el estudio de la familia y su relación con la escuela. Primeramente se realiza una aproximación al concepto de la familia. Deducimos que la familia atiende a una realidad compleja expuesta a variaciones históricas y culturales. Los cambios sociales evidencian la capacidad adaptativa familiar de modo que asume procesos de cambio en su organización, de ahí la manifestación de una mayor diversidad en sus formas de organización. Las familias vinculadas a la inmigración presentan también formas familiares emergentes que reúnen ciertas características que abordamos en el capítulo. Cerramos el apartado considerando las funciones que asume y que los agrupamos en funciones físico-biológicas, de desarrollo personal y de socialización.

En segundo apartado constituye una aportación que desde las diferentes disciplinas han contribuido al estudio de la relación familia-escuela. Desde la perspectiva psicológica se describe la teoría ecológico-sistémico de Bronfenbrenner que entiende que las interconexiones sociales entre los diferentes entornos son tan decisivas para el desarrollo humano como los determinados entornos. Seguidamente abordamos el estudio de la relación familia-escuela desde una perspectiva socioeducativa, considerando la teoría del Capital Social y la teoría del Capital Cultural.

Finalmente, se estudia la relación escuela-familia desde la perspectiva pedagógica. Nos detenemos primeramente en considerar las características que comprenden la educación familiar y la educación escolar para esbozar los rasgos diferenciadores y comunes. Pasamos a considerar el entorno social cambiante en el que nos situamos en la actualidad, para tomar conciencia de la desorientación que puede suscitar en las funciones que la escuela y la familia deben asumir. Ante tal constatación, se evidencia la necesidad de abordar la relación desde un paradigma colaborativo que persigue una relación fluida, sinérgico e interdependiente entre la escuela, hogar y la comunidad. Se continúa la reflexión sobre las formas más óptimas de construir la relación entre familia y escuela desde una perspectiva de la organización escolar y la cultura escolar para

constatar la importancia que tiene, por una parte, establecer una planificación sistemática y estructuras de organización que canalicen la participación, y por otra, crear una cultura de colaboración donde la cultura participativa se vea reflejada en las creencias y las prácticas de la escuela y su comunidad.

Finalmente, hacemos referencia a la relación comunicativa que establecen la familia y escuela, abordando la descripción de diferentes canales de comunicación y sus ventajas y riesgos.

Llegados a este punto y realizado una revisión general sobre la educación y familia, conviene avanzar en el estudio más concreto de las familias de la inmigración. Nos interesa resaltar las expectativas e implicaciones de estas familias en concreto, de ahí que abordamos en el siguiente capítulo el estudio de las expectativas de las familias en contextos de inmigración, y pasamos, en el cuarto capítulo, a deternos en el estudio de su implicación educativa.

CAPÍTULO 3

Expectativas de las familias en contextos de inmigración

3.1. Expectativas educativas en contextos de inmigración

3.1.1. La mirada socio-antropológica

3.1.1.1. Teoría ecológico-cultural

3.1.1.2. Teoría de la asimilación segmentada

3.1.2. La mirada pedagógica: paradigmas de atención a la diversidad cultural

3.1.2.1. Diversidad cultural y desigualdad social

3.1.2.1.1. El enfoque del déficit o deprivación cultural

3.1.2.1.2. El enfoque de la diferencia cultural

3.1.2.2. La aproximación holística

3.2. Aportaciones de otras investigaciones

3.3. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

Ciertamente, el estudio de las expectativas educativas de las familias contribuye al conocimiento sobre la relación familia-escuela ya que proporciona información sobre las esperanzas que las familias pueden depositar en la escuela y dar pistas sobre las formas de relación que establecen con la escuela en base a ello. También puede aportar información a la escuela para orientar su intervención. Analizamos las aportaciones que desde diferentes perspectivas han contribuido al estudio de las expectativas de las familias en contextos de inmigración.

3.1. Expectativas educativas en contextos de inmigración

3.1.1 La mirada socio-antropológica

La necesidad de estudiar las expectativas educativas de las familias minoritarias se ha producido, en parte, en respuesta a la necesidad de comprender las diferencias en logros académicos del alumnado de origen familiar minoritario. En el contexto norteamericano y anglosajón en las décadas de los 60-70, de la revitalización étnica, se van produciendo numerosos estudios e informes que tratan de buscar una explicación a las supuestas causas que conforman la desigualdad educativa de las minorías. En este contexto, desde la Antropología de la Educación, destacamos la propuesta de Ogbu que propone un modelo explicativo interesante en el marco de la reflexión sobre expectativas educativas en familias en contextos de inmigración y que, además, pueden servir para comprender los datos empíricos.

3.1.1.1. Teoría ecológico-cultural

Las obras de Ogbu añaden un nuevo enfoque al marco explicativo sobre las diferencias en logros educativos de las minorías utilizados hasta entonces, y que comprendían los enfoques de la *deprivación cultural* y *diferencia cultural*²⁰. El autor propone un marco explicativo más amplio donde toma relevancia las relaciones entre las minorías y la mayoría en la sociedad, es decir, la situación de las minorías en la sociedad mayoritaria, sus percepciones sobre las oportunidades que ésta les brinda y su consecuente respuesta educativa.

²⁰ Más adelante me detendré a explicar los enfoques de “deprivación cultural” y “diferencia cultural”.

En su trabajo inicial de investigación con la comunidad afroamericana en la escuela de Stockton (Ogbu, 1974) el autor pretende buscar una explicación al hecho de por qué los grupos minoritarios tienen trayectorias académicas y laborales diferenciadas. La explicación principal lo sitúa en las oportunidades diferenciadas que el mercado laboral les proporciona, ya que, a través de sus experiencias educativas van percibiendo como la estructura de oportunidades queda condicionado por el *techo de empleo (job ceiling)* que limitará su posición laboral, salarial etc.

En la investigación comparativa entre grupos minoritarios realizada en el 1978 el autor confirma su hipótesis y señala cómo los bajos logros que obtienen los grupos afroamericanos son una forma de adaptación a las dificultades que perciben en la estructura de oportunidades. Diferencia las formas adaptativas entre grupos minoritarios, y observa que los grupos de la inmigración voluntaria tienden a manifestar una disposición más positiva para la adaptación y una mayor tolerancia a aceptar las diferencias en recursos y en el trato que obtienen en la nueva sociedad.

Las diferencias constatadas entre los grupos conducen al autor a desarrollar una clasificación de las minorías basado en el criterio de la historia de contacto que han experimentado con la sociedad norteamericana y el contexto de estratificación social en la cual se sitúan. Describe así dos tipos de minorías: minorías involuntarias (*castelike minority*) y las minorías voluntarias (inmigrantes) de quienes destacamos las características más generales:

Minorías involuntarias Castelike minority	Minorías voluntarias Inmigrantes
<ul style="list-style-type: none"> - Situación producto de dominación violenta por parte de la sociedad mayoritaria (conquista, colonización y esclavitud o situaciones de exclusión social a través de los procesos de modernización). - Reconstrucción cultural de la resistencia en toda la relación con la mayoría. - Conflictos y tensiones máximas con las instituciones “de la mayoría”; tendencia a convertirse éstas en espacios de confrontación abierta. - Extrema dependencia contextual (coyuntura económica) para inserción ocupacional estandarizada y/o normalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto voluntario, generalmente producto de la migración económica y/o política. - Disposición para el cambio sociocultural desde origen. Capacidad para aumentar el umbral de tolerancia al rechazo (segregación, racismo, xenofobia). - Éxito relativo de la generación protagonista de la migración, puede determinar las características del proceso de integración en generaciones siguientes. - Ocupaciones estándar no excesivamente etnificadas; cierta emergencia de empresas étnicas. - Se establece una fuerte competencia con sectores empobrecidos de población autóctona y minorías involuntarias.

Cuadro 3.1.: Adaptación de Carrasco (2004b, 51) sobre Modelo de Ogbu

En la década de los ochenta Ogbu (1983, 1987; Gibson y Ogbu, 1991) sigue tratando de estudiar las barreras estructurales que afrontan las minorías e incorpora en su análisis el estudio de las relaciones entre las minorías y la sociedad mayoritaria. Confirma así que las diferencias en logros no pueden ser explicadas únicamente desde las diferencias culturales, lingüísticas o genéticas, y describe el proceso a través de los siguientes conceptos:

1. *System societal forces (ecológico):*

Se refiere a lo que el autor denomina “problemas colectivos”, que vienen a indicar el trato injusto que reciben las minorías por parte de la sociedad mayoritaria. Estos

grupos sufren barreras de tipo instrumental, relacional y simbólico que dificultan una igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y laboral.

2. *Community forces (cultural)*

Se refiere a las “soluciones colectivas” que las minorías adoptan ante la discriminación instrumental, relacional y simbólica que experimentan, y que, en parte vienen explicadas a través de las razones que los llevan a representar un grupo minoritario. Las diferencias en el acceso a oportunidades activan en los grupos las fuerzas comunitarias, que se traducen en una respuesta individual y comunitaria diferenciada en función del grupo minoritario. En el caso de las minorías involuntarias estas fuerzas tienen una influencia mayor. Este grupo va creando una cultura de oposición (*oppositional culture*) que incluye una resistencia hacia los objetivos y valores de la sociedad norteamericana. La respuesta puede estar condicionada por las diferencias culturales secundarias (*secondary cultural differences*) que se refieren a ciertas percepciones y comportamientos colectivos generados en las relaciones mayoría-minoría y que ejercen presión sobre los individuos particulares, creando así un tipo de parentesco/afinidad (*fictive kinship*²¹) que les permite acumular cierto rechazo hacia los valores y la institución mayoritaria.

Las minorías van desarrollando un modelo cultural sobre la sociedad norteamericana constituida por cuatro aspectos²² (Ogbu y Herbert, 1998): el marco de referencia, teorías del éxito específicas, nivel de confianza hacia los blancos y sus instituciones, y la respuesta simbólica y la identidad colectiva. Dice el autor, que en base a la historia de incorporación de cada minoría a la sociedad norteamericana, las minorías voluntarias e involuntarias, constituyen diferentes modelos culturales. Los detallamos en el cuadro siguiente.

²¹ Fictive kinship: el fuerte sentido de identidad y afiliación que los grupos étnicos marginalizados sienten hacia los miembros de sus grupos raciales o étnicos, que ha sido desarrollado a través de la historia compartida de exclusión y victimización que han experimentado.

²² Hacen referencia a patrones generales de los grupos, por tanto, no tiene por qué suceder siempre en todos los miembros de una minoría.

1. MARCO DE REFERENCIA	
Minorías involuntarias	Minorías voluntarias (inmigrantes)
<p>Consideran dos marcos de referencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marco de referencia: la situación en la que se encuentran en Estados Unidos 2. Marco de referencia: la situación en la que se encuentran los blancos en Estados Unidos. <p>La comparación entre ambos marcos de referencia conduce a la insatisfacción debido a que perciben estar en desventaja frente a los blancos respecto a las oportunidades para el éxito que proporciona el país, aun cuando se reciba una buena educación y se trabaje duramente.</p> <p>No se realiza una comparación con el país de origen.</p>	<p>Consideran dos marcos de referencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marco de referencia: la situación en la que se encuentran en Estados Unidos. 2. Marco de referencia: situación en la que se encontraban en su país de origen. <p>La comparación entre ambos marcos de referencia resulta positiva debido a que la comparación se realiza en base a las condiciones que tenían en el país de origen. Configuran así una imagen positiva, al menos la primera generación, de la sociedad norteamericana de la cual esperan obtener mayores oportunidades para el éxito. Ello facilita mayor deseo de acomodación y aceptación de las desigualdades.</p> <p>Estas creencias de las familias pueden ser trasladadas a los hijos/as, de modo que éstos llegan a creer que la educación y el trabajo duro les va a conducir al éxito.</p>
2. TEORIAS DEL ÉXITO ESPECIFICAS (Folk theories of making it)	
Minorías involuntarias	Minorías voluntarias (inmigrantes)
<p>La experiencia percibida a través de las generaciones ha conducido a las familias a considerar la discriminación laboral y salarial un hecho permanente e institucionalizado.</p> <p>Si bien tienen conciencia de que el éxito escolar y el trabajo duro son necesarios para el éxito no consideran que son suficientes para superar las situaciones de discriminación.</p> <p>Presentan una ambivalencia; por un lado comunican a sus hijos/as la necesidad de desempeñarse lo mejor posible en la escuela, y por otro lado, tienen la idea de que el éxito educativo no siempre se traduce en éxito profesional.</p>	<p>Las minorías inmigrantes consideran que una buena educación posibilita el éxito laboral. Esta idea está presente sobre todo entre los inmigrantes llegados recientemente debido a que no han experimentado demasiadas situaciones discriminatorias.</p> <p>En su trabajo comparativo en Oakland (1978) observa una mayor tendencia entre los inmigrantes a identificar barreras para el éxito no tanto de tipo discriminatorio como de tipo lingüístico.</p>

3. NIVEL DE CONFIANZA HACIA BLANCOS Y SUS INSTITUCIONES	
Minorías involuntarias	Minorías voluntarias (inmigrantes)
<p>La experiencia de discriminación y racismo conducen a no confiar en las instituciones controladas por blancos.</p> <p>Miran a la escuela con desconfianza y sospecha debido a que no esperan que proporcione la igualdad de oportunidades.</p>	<p>La actitud optimista y pragmática les conduce a confiar en las instituciones controladas por blancos, como la institución educativa.</p> <p>Presentan una “confianza pragmática” en que la escuela puede conducirles al éxito en la nueva sociedad, de modo que no cuestionan su autoridad.</p>
4. RESPUESTA SIMBÓLICA²³ E IDENTIDAD COLECTIVA	
Minorías involuntarias	Minorías voluntarias (inmigrantes)
<p>Sienten que la necesidad de aprender la lengua y la cultura es una imposición que ellos no han elegido, puesto que tampoco han elegido la nueva sociedad en la que se encuentran.</p> <p>Presentan un enfoque sustractivo: consideran que la adquisición de ciertos patrones les va a suponer la pérdida de la identidad minoritaria.</p>	<p>Muestran una actitud favorable hacia el aprendizaje de la lengua y cultura de la nueva sociedad.</p> <p>Asumen las normas de las instituciones, entre ellas la educativa. Al ser el aprendizaje de la lengua uno de los requerimientos de la escuela aceptan la necesidad de su aprendizaje con la convicción de que les va a posibilitar el éxito escolar y laboral.</p> <p>Tienen un enfoque aditivo del aprendizaje de la lengua, no consideran que éste puede tener una repercusión negativa en su identidad grupal.</p>

Cuadro 3.2.: Modelo cultural de las minorías voluntarias e involuntarias de Ogbu et al. (1998).

²³ Respuesta simbólica (symbolic response): la forma en que las minorías entienden e interpretan las diferencias entre su lengua y cultura, y la lengua y cultura americana.

En definitiva, “los problemas colectivos” y “las soluciones colectivas” que proporcionan los diferentes grupos minoritarios tienen una serie de implicaciones en el ámbito escolar, que se traduce en una respuesta adaptativa diferente.

En el caso de las *minorías voluntarias* (inmigrantes), las razones que configuran su constitución como grupo minoritario, de tipo voluntario, su actitud positiva y pragmática hacia la nueva sociedad y su interpretación de las diferencias culturales y lingüísticas, los conducen a depositar en sus hijos/as unas expectativas de éxito escolar elevadas; conceden a los mismos mayor responsabilidad respecto a su desempeño educativo que a la escuela, y manifiestan poca tendencia a cuestionar o culpar al profesorado de los problemas que puede tener su hijo/a. El alumnado perteneciente a la minoría voluntaria comparte las mismas actitudes positivas hacia la escuela; manifiesta una actitud y motivación positiva para el trabajo y desarrollo académico.

En el caso de las *minorías involuntarias* la actitud ambivalente hacia la escuela les lleva a comunicar a sus hijos/as mensajes contradictorios sobre la educación. La idea abstracta que han configurado sobre la importancia de la educación para obtener éxitos choca con las experiencias concretas que van teniendo en la sociedad, en ocasiones relacionadas al fracaso escolar. Depositán así en la escuela y el profesorado la responsabilidad del desarrollo educativo del hijo/a. A esto se le añade el problema identitario, ya que desarrollan una identidad de grupo en oposición a la americana, definido desde la diferencia. Consideran que la adquisición de la identidad blanca conlleva el reemplazo de su identidad minoritaria.

En el siguiente apartado citamos, desde una mirada sociológica, una de las más actuales aportaciones que se han realizado al conocimiento sobre los hijos e hijas inmigrantes y sus modos de incorporación en sociedad receptora: la teoría de la asimilación segmentada. El trabajo realizado por Portes y Rumbaut (2001) refleja, por una parte, las altas expectativas educativas que tienen las familias en contextos de inmigración y, por otra, las trayectorias diversificadas que desarrollan sus hijos e hijas de segunda generación en su incorporación a la sociedad norteamericana. Se evidencia,

en ocasiones, cierto desajuste entre las expectativas familiares y la incorporación que presentan.

3.1.1.2. La teoría de la asimilación segmentada

La teoría de la asimilación segmentada incorpora un nuevo enfoque al estudio sobre la incorporación de minorías en una nueva sociedad. Una de las teorías que le precede, la *asimilación lineal*, parte de la importancia que adquiere la dimensión cultural e histórica en facilitar la incorporación de las minorías en la sociedad receptora. Formulada por Warner y Srole (1945) parte de un supuesto hipótesis que afirma de la existencia de correlaciones entre estatus social y etnicidad de modo que conceden a la distancia cultural y el tiempo transcurrido en el nuevo país una importancia crucial como forma de mejorar la posición social. La asimilación se convierte en la mejor fórmula para la ascensión en la posición social, y la esperanza para la movilidad ascendente de sus hijos/as. Posteriormente, diferentes autores, como Gans, han criticado esta asimilación lineal considerando que es erróneo plantear que el plano simbólico, la aculturación, adopte una posición determinante en la incorporación de las minorías dejando a un lado otros factores relevantes e influyentes como el contexto de incorporación, las políticas de inmigración y mecanismos de segregación etc.

En este contexto se configura la teoría de la asimilación segmentada, que a través de una extensa investigación empírica bajo el Proyecto CILS (Children of Immigrants Longitudinal Study) persigue conocer los factores que pueden incidir en la incorporación del alumnado de segunda generación en el nuevo país. El grupo de investigación recogió datos tanto cuantitativos como cualitativos de los hijos e hijas y sus progenitores de origen inmigrantes en dos regiones con alta presencia de inmigrantes; California y área metropolitana de Miami; los datos de los hijos e hijas se obtienen en los años 1992, 1995-96 y 2002-03 y los de los progenitores en los años 1996-97.

Parten de la premisa de que la sociedad estadounidense se compone por segmentos desiguales y segregados. Si bien la asimilación siempre tiene lugar en la segunda generación, lo que varía es el segmento de la nueva sociedad al que llegan a asimilarse.

Dicho de otra manera, la cuestión no reside en analizar si se da la integración o no en las segundas generaciones, si no que se trata de analizar en cuál de los segmentos se integra esta población. Más que un proceso homogéneo la asimilación se presenta como proceso heterogéneo que dependiendo del origen de la población que se incorpora (nacionalidad, clase social) y el contexto de la sociedad receptora en que se incorpora (políticas de inmigración, segregación etc.) puede representar distintas trayectorias de adaptación, que los autores clasifican en tres grandes grupos (Portes, Fernández-Kelly y Halle, 2006):

1. Incorporación a la estructura normativa de la clase media (American Mainstream²⁴)
2. Incorporación a las redes de la clase media con cierto bienestar económico y mantenimiento de sus rasgos culturales.
3. Incorporación a los segmentos precarizados de las clases populares (Underclass)

La existencia de diferentes trayectorias de incorporación de las familias pone de manifiesto que la asimilación puede adoptar por una parte, una orientación ascendente, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de las personas tal y como el modelo tradicional lo ha descrito, y por otra, también descendente, favoreciendo la persistencia de grupos en contextos de pobreza, con dificultades para acceder a empleos y oportunidades educativas (Portes y Hao, 2005; Portes et al., 2006; Portes y Fernández-Kelly, 2007). La orientación de una u otra trayectoria no sucede de forma azarosa, si no que representa el resultado de un conjunto de “red de barreras estructurales” que vienen a contribuir o limitar la posibilidad de la asimilación ascendente. Los factores estructurales como el capital humano, la composición familiar y los modos iniciales de incorporación al país (acogida receptiva y existencia de relaciones con compatriotas) resultan determinantes en las trayectorias de los jóvenes.

“Las divergencias no son causales, sino que siguen por lo general caminos predecibles: los recursos (intelectuales, materiales, sociales) están relacionados entre

²⁴ García Borrego (2006, 29) considera difícil obtener una definición exacta de American Mainstream. Afirma que Portes (1993) lo equipara de forma vaga con el americano blanco de media clase pero considera esta equiparación un tanto borrosa de la estructura social estadounidense habiendo entre la clase media y la “infraclase” más clases, como son las clases populares.

sí y producen ventajas cada vez mayores en un proceso acumulativo a través de las generaciones; la falta de capacidades, la pobreza y un contexto de recepción hostil también se acumulan en barreras frecuentemente insalvables”. (Portes et al., 2006, 52).

a) 1º estudio de 1992

El primer estudio en 1992 trataron de identificar los factores que inciden en logros educativos que alcanzan los estudiantes de segunda generación²⁵, con padres y madres de origen inmigrante de origen de nueve países. Los autores parten (Portes et al., 2005) de la hipótesis de que las diferencias socioeconómicas y étnicas en el contexto escolar de los hijos/as de inmigrantes pueden afectar su educación. El estudio se llevó cabo en el curso académico de 1992-1993 en 42 escuelas considerando las variables de nivel socioeconómico, étnico y zona geográfica (Miami, Florida y California) en las cuales 5266 alumno/as, hijos/as de inmigrantes, fueron encuestados; en un primer estudio tenían catorce años, en el segundo estudio diecisiete años y en el tercero veinticuatro años.

Concluyen que las expectativas de las familias influyen positivamente en el rendimiento académico. También influyen positivamente el estatus socioeconómico y estructura familiar (presencia de padre/madre), su capital social familiar, tener amistades bilingües y de diversas etnias y la autoestima y sexo de los jóvenes. Encuentran diferencias relacionadas a la nacionalidad, aunque sus efectos desaparecían controlando la variable individual y familiar, a excepción de los mexicanos, ya que seguían teniendo mayores probabilidades de abandono escolar. Aún existiendo diferencias contextuales entre las escuelas la estructura familiar (familia intacta-padre y madre), las expectativas educativas y la autoestima resultaban ser preventivos hacia el abandono escolar.

El estudio incorpora un análisis comparativo entre mexicanos, chinos, coreanos y vietnamitas, agrupando los mismos en dos grupos (mexicanos y asiáticos). Observan entre el grupo asiático altos niveles educativos (los grupos de origen chino y coreano), y

²⁵ El alumnado de segunda generación se define; cuando es nativo, tiene al menos padre o madre nacido en el extranjero; cuando ha nacido en el extranjero pero ha llegado al nuevo país a una edad temprana. Para una aproximación crítica hacia el uso del término segunda generación véase García Borrego (2003).

en el caso del grupo de vietnamitas buena acogida oficial del país receptor, facilitan su incorporación y su éxito educativo. No obstante, entre los mejicanos existen mayor porcentaje de familias con bajo nivel educativo. Ello, junto con condiciones laborales y una acogida del país receptor desfavorable, les abre mayores posibilidades para permanecer en comunidades transitorias y discriminadas, frenando así las posibilidades de obtener recursos sociales para desarrollarse económicamente y establecer las bases del éxito educativo de sus hijos e hijas.

Los autores añaden al estudio el análisis de la influencia del contexto escolar en los resultados del alumnado. Persiguen conocer la influencia del estatus económico y composición étnica de la escuela en los logros educativos de jóvenes mexicanos y asiáticos. Descubren que a mayor estatus económico tanto de la escuela como de la familia, mayor es el rendimiento académico de estos jóvenes. En lo que nos interesa resaltar aquí, cabe destacar que el efecto de las expectativas resulta más positivo en las escuelas de estatus medio-alto que en los más desfavorecidos económicamente.

El acceso a escuelas de alto estatus minimiza las posibilidades de abandono escolar a excepción de los mejicanos, que tienden a abandonar en mayor medida sus estudios en ambientes escolares más competitivos. Respecto a la composición étnica de la escuela, se concluye que los asiáticos rinden menos cuando están rodeados de compañeros de su origen, al contrario de los mejicanos, que mejoran en su rendimiento académico en tales casos, seguramente debido a que rinden mejor en entornos menos competitivos.

Los autores concluyen que la variación en los resultados académicos de jóvenes de diferentes orígenes culturales no se debe interpretar desde el enfoque culturalista, si no desde los orígenes históricos de cada grupo y sus modos de incorporación en la sociedad receptora, pues ésta viene condicionando su adaptación económica y sus posibilidades de obtener recursos para dedicar a la educación.

“Los inmigrantes adultos que poseen recursos económicos, están bien educados y han sido bien recibidos por la sociedad de acogida, están en mucha mejor posición para apoyar eficazmente el éxito escolar de sus hijos” (Portes et al., 2005, 36)

b) 2º estudio de 1996

En el segundo estudio llevado a cabo en el año 1995-1996 con el 85% de la muestra anterior, concluyen que el capital humano, la estructura familiar y las posibilidades de incorporación en la sociedad eran los factores que determinaban las trayectorias de movilidad social y económica de los hijos e hijas. La asimilación descendente en la segunda generación incide entre los inmigrantes latinoamericanos y negros del Caribe de escasa formación, reflejando las consecuencias de un capital humano bajo entre los padres/madres, de familias inestables y de un modo de incorporación negativo. Los mayores indicadores de la asimilación descendente eran el abandono de estudios, embarazos prematuros y la detención o encarcelamiento.

Capital humano

El alcance del éxito académico de sus hijos e hijas depende, por una parte, de la obtención de recursos que proporcionan mayor acceso a posibilidades de trabajo y patrimonio económico, y por otra parte, de los recursos que intensifican el control normativo de los padres y madres como el capital cultural. Es decir, a mayor nivel académico de los padres/madres, mejor informados se encontrarán para hacer frente a las dificultades y oportunidades que brinda el entorno y mayor será el acceso al patrimonio estratégico (entorno residencial adecuado, escuelas privadas, posibilidades de viajar al país de origen etc.)

Aún así, constatan que los haitianos y antillanos obtienen mejores resultados que la media, lo cual hace pensar que éstos compensan el escaso capital humano de los padres y madres y los obstáculos raciales del entorno. Las características propias de los jóvenes y su propio éxito no se deben despreciar.

La estructura familiar

El éxito académico se relaciona a la estructura familiar en cuanto tener padres/madres que se mantienen unidos, familias extensas con abuelos/abuelas y hermanos/hermanas que motivan y controlan a los jóvenes resulta determinante en la

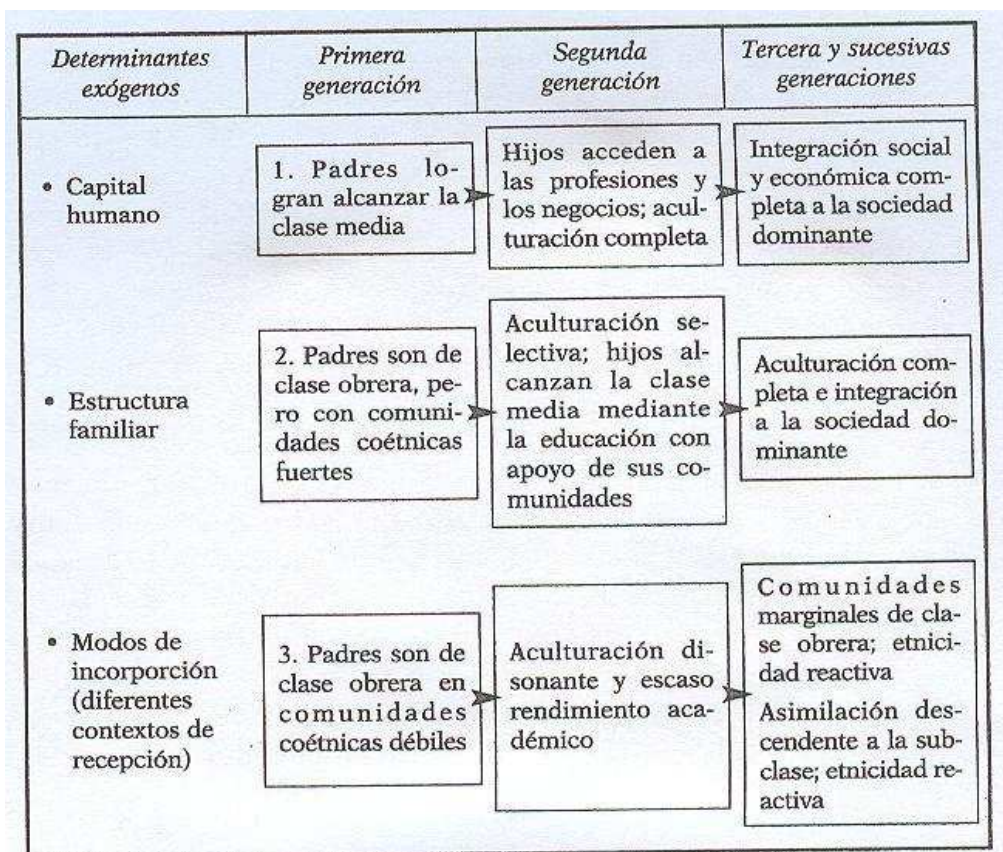
incorporación a la sociedad de la segunda generación. Encuentran diferencias según la nacionalidad basado en modelos de familia, valores y la posibilidad de la reagrupación familiar; los asiáticos tienden a mantener en mayor grado la unidad familiar mientras que sucede lo contrario entre el colectivo caribeño.

Contexto de la sociedad receptora y capital social

También resulta ser clave el contexto de la sociedad receptora: una actitud favorable del gobierno hacia las comunidades étnicas favorece las posibilidades de desarrollo de comunidades integradas y solidarias.

A su vez, el capital social es un recurso determinante, ya que las redes étnicas entre compatriotas pueden resultar un recurso clave para enfrentar diferentes dificultades y reforzar las orientaciones y expectativas educativas de los padres y madres hacia sus hijos e hijas, sobre todo en familias de clase trabajadora. Para una incorporación en la sociedad receptora favorable las familias se encuentran con capacidades y recursos materiales bien diferentes dependiendo de factores como la clase social, el fenotipo de su raza y el contexto de acogida. El éxito futuro de los hijos e hijas de inmigrantes dependerá de la capacidad de superar los obstáculos de discriminación racial, diferencias en posibilidades de acceso laboral y la consolidación de las poblaciones marginadas de las zonas deprimidas de las ciudades, que según el censo del 2003 de Estados Unidos, el 40% de los inmigrantes censados vivían en zonas pobres de los centros de ciudades.

Por tanto, la asimilación que tiene lugar es segmentada en base a los diferentes modos de enfrentar la situación y los recursos que disponen las familias para ello, y evidencian que las experiencias colectivas en relación al origen pueden tener repercusión en la adaptación de la segunda generación.



Cuadro 3.3.: Grado de movilidad en las diferentes generaciones (Portes y Rumbaut, 2001)

c) 3º estudio de 2002

El tercer estudio tuvo lugar diez años después, a la edad de veinticuatro años de los jóvenes. Se obtiene una muestra del 68%, 3.564 jóvenes. De los resultados constatan que los jóvenes llevaban una vida acomodada y que la segunda generación va mejorando sus logros educativos; respecto a los estudios como media obtenían dos años de estudios universitarios; La mayoría tienen como preferencia hablar en inglés y un tercio deseaba ser bilingüe. Dos tercios de los encuestados se encontraban trabajando.

Sin embargo, observan diferencias entre logros educativos (mayor entre cubanos y menor en nicaragüenses) y diferencias en renta familiar (mayor tasa de desempleo y escasa renta entre los inmigrantes negros). Concluyen que el alumnado con padre/madre con alto nivel académico tiende a seguir el mismo camino, y sin embargo, los que parten de una formación paterna baja tienden a mostrar niveles educativos bajos. En este

tercer estudio aparecen diferencias importantes según el país de origen. La asimilación descendente en la segunda generación de EEUU incide entre los inmigrantes latinoamericanos y negros del Caribe de escasa formación, reflejando las consecuencias de un capital humano bajo entre los padres y las madres, de familias inestables y de un modo de incorporación negativo. El colectivo haitiano y antillano vive en mayor grado en contextos de pobreza, sin empleo o en la cárcel (10-20%). Los padres/madres manifiestan un capital social bajo (en caso de los haitianos), sufren la incorporación negativa relacionada a la raza (ambos, haitianos y antillanos) y dificultades de obtener trabajos bien remunerados derivados en parte a los obstáculos raciales. También están representados aquí los inmigrantes mexicanos y nicaragüenses, mientras que los hijos e hijas de primeros exiliados cubanos marcan la excepción, ya que tuvieron la posibilidad de aprender inglés y obtener altos logros educativos, a su vez que mantuvieron su idioma familiar y fuertes vínculos comunitarios.

En términos generales, la educación se relaciona con mejores salarios y éxito laboral, y una educación inferior, con mayor número de embarazos más jóvenes y arresto y encarcelamiento, y menores posibilidades laborales. Sin embargo, se dan casos que han de considerarse, como son los jóvenes haitianos y antillanos, que aun cuando realizan un esfuerzo para obtener buenos resultados educativos, éste no queda compensado a través del empleo; no llegan a obtener un trabajo bien remunerado debido a obstáculos raciales. De la misma forma, no todos los jóvenes con padres y madres con estudios, contexto de recepción favorable, y familias estables consiguen terminar sus estudios ni todos los jóvenes que crecen en ambientes desfavorables acaban en la cárcel. Las excepciones deben considerarse.

Los resultados se completan mediante una investigación cualitativa que confirma los resultados anteriores, concluyendo que son tres los elementos exógenos claves que determinan la incorporación de los hijos e hijas de inmigrantes son: el capital humano de los padres/madres (formación académica y habilidades ocupacionales), la composición familiar y el contexto social (acogida receptiva y relaciones con los paisanos), de modo que el tipo de combinación de estos elementos variará las trayectorias de movilidad social.

Las entrevistas dan cuenta también de algunos elementos influyentes en el proceso de incorporación: a) la importancia de la presencia de figuras paternas severas quienes intentan proteger a sus hijos e hijas de los problemas en la calle, y buscan preservar sus tradiciones culturales; b) la importancia de la ayuda de una persona significativa que motive a estos jóvenes, que aunque no sea siempre suficiente, puede ser decisivo cuando viene combinada con la disciplina familiar; c) la importancia de un pasado digno en el país de origen, es decir, “recuerdo de un antepasado en el que centrar su dignidad” que les sirva de apoyo para conseguir los fines que se proponen en la actualidad; d) la importancia de transmitir a los hijos la idea de que estudiar es la forma de ascender en el mundo laboral para no continuar en el estatus social muchas veces rebajada de los padres/madres debido a la inmigración; e) la importancia del sexo, y el tipo de relación que se establece con sus hermanos/as, y dependiendo de éste, el papel social que se les asigna, que aunque en algunos casos fomentan la ambición y el sentido de responsabilidad, en otros contribuye a destruir las aspiraciones y la autoestima.

d) Estudio con padres y madres de 1996-1997

Al estudio con los hijos e hijas de segunda generación hay que añadir el estudio de CILS con más de 2500 padres y madres inmigrantes procedentes de 9 nacionalidades realizado en el año 1996-1997 en el sur de California y Florida. Los resultados ponen de manifiesto diferencias en nivel educativo y profesionales de las familias, y sus modos de incorporación, según la nacionalidad; la comunidad china y filipina mostraban bajos índices de abandono escolar y altos índices de graduados de la universidad. La comunidad mejicana y de Laos/camboya mostraban índices contrarios. Los empleos profesionales eran poco comunes entre mejicanos, haitianos y refugiados de sudeste asiático. En cuanto a su modo de incorporación, los mejicanos, haitianos y caribeños representaban una incorporación “negativa” mientras que los cubanos y vietnamitas, laosianos y camboyanos representaban una incorporación positiva debido a la ayuda oficial que han recibido.

Nos interesa resaltar la cuestión sobre las expectativas que depositan las familias respecto a la posibilidad de que sus hijos e hijas se gradúen en la universidad. Se observa que la posibilidad de alcance universitario se contempla en todas las

nacionalidades, niveles educativos y profesionales y modos de incorporación; entre filipinos un 92,2 tiene expectativas universitarias, entre chinos un 87,8%, un 86,9% de vietnamitas, el 80,8% de jamaicanos/caribeños, 76,7% de haitianos, 74,3% de cubanos, el 73,3% de nicaragüenses. Son algo más bajos las expectativas universitarias entre laosianos/camboyanos (57,1%) y mexicanos (54,5%).

Estos datos ponen de relieve el desajuste que se da, en ocasiones, entre la esperanza de las familias de que sus hijos/as obtengan niveles educativos altos y las trayectorias y modos de incorporación que éstos representan en la nueva sociedad. Si bien la mayoría de la segunda generación no se sitúa en los niveles más bajos de la sociedad, algunas presentan el riesgo de descender en la misma. De ahí que sucede un desencuentro entre las expectativas familiares y la posible asimilación descendente.

Los autores concluyen que aunque muchos de los factores que identifican son intrínsecos a las familias y, por lo tanto, poco accesibles a la intervención externa, los programas voluntarios y la presencia de profesores y orientadores que se interesen directamente por estos jóvenes pueden contribuir en el fortalecimiento de su éxito académico.

En el siguiente apartado aportamos desde una mirada pedagógica diferentes enfoques que se han desarrollado en el ámbito educativo para afrontar la atención a la diversidad cultural.

3.1.2. La mirada pedagógica: paradigmas de atención a la diversidad cultural

En el contexto americano y anglosajón, especialmente en la década de 60-70, adquieren relevancia los estudios que tratan de explicar las diferencias en logros académicos entre los estudiantes de diferentes orígenes. El Informe Coleman (Coleman et al., 1966) junto a otros que le prosiguieron, Plowden (Central Advisory Council for Education, 1967) y Jencks (1973), concluyeron que la familia constituía una influencia decisiva en los logros educativos del alumnado, y que, en cambio, la escuela no llegaba a realizar una contribución educativa tan crucial.

Coleman et al. (1966) observa en su estudio la importancia que van adquiriendo la raza, la segregación étnica, las características de los familiares y del alumnado en sus resultados escolares. Concluye que las características familiares (composición, estatus socioeconómico y el nivel educativo) predicen los resultados escolares. Jencks (1973) a través de estudiar los efectos que produce un acceso desigual a la escuela, señala que es el origen familiar la variable que mejor explica los logros educativos desiguales, en parte fruto de las diferencias económicas medibles, y en parte, por diferencias no económicas más difíciles de identificar. Aparte del origen familiar, el informe señala la relevancia de las habilidades cognitivas, aunque señala la dificultad para determinar sus efectos. Afirma que posiblemente la raza influye en los logros académicos.

Estos informes suponen un jarro de agua fría para las instituciones educativas que se encuentran ante la necesidad de configurar una respuesta satisfactoria hacia la diversidad étnica y académica de su alumnado. En este contexto comienzan a emerger en la sociedad norteamericana diferentes enfoques educativos. En la tabla siguiente se recoge la clasificación propuesta por Aguado (2003a) sobre diferentes paradigmas desarrollados en educación para atender la diversidad cultural. Cada una de ellas parte de una posición concreta desde la cual encarar la atención a la diversidad cultural:

Dimensiones y formulación conceptual de los paradigmas educativos desarrollados como respuesta a la diversidad cultural

Paradigmas	Objetivos	Audiencia	Conocimiento y escuela	Estructura/control social	Ideología	Respuesta al conflicto	Nivel de análisis y actuación
DEPRIVACIÓN	Compensar deficiencias genéticas y ambientales	Grupos minoritarios	Habilidades y destrezas básicas	Conservación sistema educativo como vía de control	Conservadora	Adaptación	Micro
ASIMILACIÓN	Asimilar las metas del grupo mayoritario	Inmigrantes y sus hijos	Mantener y transmitir los paradigmas ya existentes	Sin cambios: conservar el estatus-quo	Conservadora	Adaptación	Micro
ADICIÓN	Valores humanos y respeto por la identidad	Grupos minoritarios	Introducir contenidos etnoculturales	Conservar sin cambios	Liberal	Adaptación	Micro
LINGÜÍSTICO	Dominio L2 y respeto por L1 para el éxito escolar	Minorías	Programa especial de lengua	Sin cambios	Liberal	Adaptación	Micro
IDENTIDAD	Autoconcepto positivo	Todos	Actitudes y comunicación crosscultural	Facilitar la comunicación entre grupos	Liberal	Negociación	Micro
ANTIRRACISTA	Igualdad de oportunidades, evitar los estereotipos	Todos, especialmente las etnias visibles	Igual acceso al conocimiento para todos	Cambio radical en estructuras de control	Crítica	Foco para el análisis	Macro
RADICAL	Cambio en las estructuras de poder	Todos los ciudadanos	Crítica a la jerarquía cultural establecida	Modificación de las relaciones de poder	Crítica y radical	Se genera y se analiza	Macro
INTERCULTURAL	Pluralismo cultural y defensa de los valores democráticos	Todos	Modelo holístico e interacción, cambio global	Cambios, establecer principios democráticos	Liberal crítica	Análisis y negociación	Macro

Cuadro 3.4.: Dimensiones y formulación conceptual de los paradigmas educativos desarrollados como respuesta a la diversidad cultural (Aguado, 2003a, 8)

3.1.2.1. Diversidad cultural y desigualdad social

La dificultad de realizar una intervención educativa satisfactoria en contextos multiculturales se sitúa en ocasiones en las limitaciones desde las cuales parten muchas propuestas educativas y que viene a ser la tendencia a equiparar la marginalidad cultural con la marginación social. En ocasiones, esta relación compleja entre cultura y situación social ha servido para justificar la desigualdad social a través de la diferencia cultural. Dos enfoques han servido como explicación de las relaciones complejas que se establecen entre la diversidad cultural y desigualdad social: el modelo de déficit y el modelo diferencial (Aguado, 2003a).

3.1.2.1.1. El enfoque del déficit o deprivación cultural

Situamos esta teoría del déficit en el contexto de inicio de la revitalización étnica en la sociedad norteamericana. La teoría del déficit cultural se basa en una perspectiva que considera las diferencias culturales, étnicas y de clase social como déficit. En el ámbito educativo este enfoque viene a asumir que una lengua y cultura diferente de la escolar puede interferir negativamente en el aprendizaje de los escolares. Los bajos logros académicos se explican a través de las condiciones familiares (pobreza, deficiencia cultural...) de tal manera que el alumnado socializado en hogares y comunidades de bajos ingresos y grupos étnicos minoritarios presentan deficiencias cognitivas y características culturales disfuncionales que les dificulta el éxito escolar. De ahí que el fracaso escolar del alumnado de minorías se explique a través de su inferioridad cultural y genética.

Este enfoque se materializa en programas de compensatoria que pretenden compensar “las deficiencias cognitivas, genéticas e intelectuales” de este alumnado. El hecho de ignorar la cultura del alumnado de minorías implica situarlo en desventaja para acceder y hacer uso de los recursos de la escuela, con el consecuente riesgo de convertir la desventaja cultural en desigualdad social. El “diagnostico subjetivo” (Aguado, 2003a) que equipara el nivel educativo bajo con nivel social bajo y de culturas minoritarias, conlleva una asignación al aula de compensatoria o una matriculación en

niveles educativos más bajos. A esto se le añade que el esfuerzo para salir de la privación cultural en el que se encuentra y adquirir los patrones de la escuela quede bajo responsabilidad del alumnado, y no de la escuela.

Desde una mirada crítica concebimos que este paradigma comprenda un marco explicativo limitado. Aunque la familia y la identidad del alumnado pueden tener una importancia considerable en los logros académicos del alumnado éstos no pueden ser considerados únicos aspectos explicativos del fracaso escolar. De ahí que la escuela, sus actitudes y sus modos de intervención no pueden quedar desplazados del análisis.

3.1.2.1.2. El enfoque de la diferencia cultural

El paradigma de la diferencia cultural asume que el déficit cultural del alumnado no es la explicación de sus bajos logros educativos. Estos bajos logros se explican por la diferencia entre la cultura del alumnado y la escuela.

El programa escolar que le representa es el llamado diferencial/adaptativo. Si bien hasta ahora la escuela ha ignorado las aportaciones culturales del alumnado se va asumiendo que debe considerar las culturas, ya que son enriquecedoras y merecedoras de respeto. Se hace hincapié en la importancia de preservar las culturas del alumnado por considerar que ésta facilita el desarrollo de su potencial. Incidir en la mejora del alumnado supone considerar sus características culturales, y el desarrollo de estrategias que sean sensibles a ellas y así intentar adaptar la educación a ellas. La escuela asume, a través de sus políticas, recursos y actitudes, su influencia en los logros del alumnado.

Esta intervención se basa en la idea que promueve la democracia cultural que asume la necesidad de proteger los derechos hacia las propias culturas del alumnado. Y a su vez, reafirma la importancia de adquirir aspectos de la cultura mayoritaria que permite la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para participar de forma efectiva en la sociedad y sus instituciones, como la institución educativa. Por tanto, es una apertura a la posibilidad del biculturalismo.

Si bien este paradigma ofrece una mirada más positiva sobre el posible cambio que la escuela puede realizar, desde una mirada crítica algunos autores como Nieto (2008) afirman que una interpretación rígida de este paradigma puede olvidar las variaciones y complejidades que existen dentro de cada cultura. La valoración de la experiencia escolar de cada alumno desde el prisma cultural puede expresar ciertas limitaciones porque obvia la importancia que otros factores como las diferencias individuales, familiares, la escuela y el contexto sociopolítico pueden tener.

Los logros positivos de algunas comunidades como la asiática encuentran su explicación en esta teoría a través de la correspondencia cultural entre este alumnado y profesorado. Sin embargo, siguiendo con la última autora citada, la explicación del éxito de este alumnado no sólo se sitúa en la similitud entre los valores culturales de este alumnado y profesorado, si no que intervienen también otros factores como el nivel educativo y la clase social de las familias. Tampoco el enfoque de la discontinuidad cultural ha podido explicar los resultados de algunos estudios, como el conocido como “*acomodación sin asimilación*” de Gibson (1988), quien evidenciaba entre estudiantes de la comunidad sihks del Punjab en Yuba (California) logros educativos altos. Esta comunidad presentaba ciertos rasgos a priori adversos para el éxito escolar tales como diferencias entre la cultura escolar y familiar, bajas expectativas del profesorado, bajas habilidades educativas que demanda la escuela, situaciones discriminatorias, y una adaptación a su grupo de origen en términos de género y generación.

Se podría afirmar, por tanto, que estos últimos dos enfoques tratan de atender la diversidad cultural desde un marco explicativo reducido que carece de una visión global sobre los factores que pueden afectar a los procesos educativos. Las formulaciones que parten de una única variable notablemente más explicatorio de los problemas educativos (sean las características familiares, las estructuras de poder etc.) no dejan de ser limitadas para afrontar la complejidad de los procesos educativos desde una perspectiva de la diversidad.

3.1.2.2. La aproximación holística

A partir de esta visión, en el contexto norteamericano, y desde una mirada eminentemente crítica, se alzan diversas propuestas de *educación multicultural*²⁶ que advierten de la necesidad de abordar la diversidad cultural en el campo educativo desde una aproximación holística. Los enfoques anteriormente citados (privación-diferencial), desde su visión parcial, no llegan a abordar la desigualdad en las oportunidades educativas. Tampoco lo hacen el enfoque radical y el antirracista, que advierten de la reproducción de la estratificación social que tiene lugar en la escuela pero sin conceder a la misma un rol activo para enfrentar al racismo, la discriminación y la desigualdad, y por tanto, sin proporcionar guías educativas para que el profesorado pueda realizar una intervención efectiva. No creemos que el efecto limitado que conceden a la escuela pueda oscurecer el importante rol que asume ésta en el desarrollo de competencias y la igualdad de oportunidades.

Propuestas como la de Banks (2004, 2009) ponen énfasis en la necesidad de realizar una reforma escolar que asegure la igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todo su alumnado independientemente de su origen racial, étnico, cultural, lingüístico etc., y así luchar contra la discriminación, racismo y perseguir la democracia y justicia social. Este autor enfatiza la necesidad de formar al alumnado a asumir una posición activa y crítica en la construcción del conocimiento tratando de enfrentar sus fuentes conformadas por suposiciones implícitas, prejuicios etc.

La escuela es un sistema con componentes que se interrelacionan entre sí de forma compleja. Y por tanto, una reforma educativa podrá tener lugar cuando se asume que la escuela actúa como un sistema social. El cambio estructural incorpora cambios en

²⁶ Cabe considerar la falta de consenso entre los autores sobre el significado del término de educación multicultural y su origen. En Estados Unidos la educación multicultural nace en la década de los 60 junto al movimiento a favor de los derechos civiles y con objeto de lograr la igualdad de oportunidades para los grupos excluidos por razones de raza, género, minusvalía etc. En Inglaterra la educación multicultural se identifica con el movimiento orientado a reforzar la estructura política, social y económica (Banks, 1992 en Sabariego, 2002, 72). En Europa se ha hecho mayor uso del término de educación intercultural que según algunos como Abdalla-Preceille (1989 en Essomba, 2006) nace en Francia en el año 1975. En Europa existe consenso del uso del término educación intercultural (Sabariego, 2002).

diferentes áreas que conforma la escuela, que según el autor vienen a ser diez ámbitos (Banks, 2009, 27):

- Trabajadores de la escuela: sus actitudes, percepciones, creencias y acciones
- Política educativa y políticas
- La cultura escolar y el currículo oculto
- Estilos y estrategias de enseñanza
- La lengua y los dialectos de la escuela
- Participación de la comunidad e Input
- El programa psicopedagógico
- El currículo formalizado y el curso escolar
- Evaluación y procedimientos de las pruebas
- Materiales de instrucción

Señala este autor, la reforma consiste en promover un cambio estructural que vaya incorporando unas relaciones basadas en el respeto mutuo y recíproco hacia las diferencias culturales. La escuela se configura por una cultura dominante y una variedad de subculturas, pero no deja de ser una microcultura donde las culturas de los estudiantes y del profesorado se abren al encuentro. De este modo tiene que tener lugar la aculturación, la incorporación de perspectivas y visiones de las diferentes culturas que existen en la escuela. Ello permite, por un lado, el mantenimiento de las identidades y, por otra, asegurar el aprendizaje de la lengua escolar que posibilita una interacción eficaz entre los participantes y que todo el alumnado obtenga conocimientos, actitudes y habilidades para ser capaces de desenvolverse en comunidades y naciones multiculturales como ciudadanos críticos y reflexivos. La incorporación de los puntos de vista del alumnado en la escuela enriquece tanto al profesorado como al alumnado y posibilita en este último obtener logros académicos.

Nieto (2008) hace énfasis sobre la necesidad de conceptualizar la educación multicultural desde una aproximación holística que comprenda el contexto tanto personal como el socio histórico y político. La educación multicultural es un proceso de reforma escolar que rechaza el racismo y otras formas de discriminación y acepta así el

pluralismo que se refleja en sus participantes. Debe contemplar tres aspectos: 1. Acceso igual a la educación 2. Aumentar los logros educativos del alumnado a través de una educación equitativa y de calidad 3. Proporcionar al alumnado la oportunidad para ser críticos y miembros productivos de la sociedad.

1. Acceso igual a la educación y educación equitativa

Proporcionar los mismos recursos y oportunidades a todos los estudiantes (*equal education*) es el proceso para una educación equitativa (*educational equity*) que consiste en proporcionar las posibilidades reales para que obtengan resultados equitativos.

2. Justicia social

La educación multicultural debe perseguir la justicia social a través de actuar en las ideologías subyacentes a las estructuras educativas. Debe enfrentar los malentendidos, estereotipos y prejuicios que derivan en la desigualdad y la discriminación; 2. Proporcionar recursos materiales y afectivos; 3. Afirmar los talentos y las fortalezas del alumnado; 4. Crear un ambiente de aprendizaje que promueva el pensamiento crítico.

3. La brecha en logros

El estudio del fracaso escolar no puede ser asumida desde un marco simplista que deje de lado la consideración de factores contextuales, tanto sociales y educativos, que afectan al alumnado.

Los contextos de pobreza marcan enormemente los logros escolares, razón por la que reducir la pobreza es la mejor forma de combatir la brecha en logros. Aun así, la autora considera que la raza y la etnicidad también son aspectos importantes a tener en cuenta. Aunque el profesorado posiblemente no puede influir mucho sobre las circunstancias de la vida del alumnado sí puede realizar un cambio significativo en su contexto escolar.

La educación multicultural que describe la autora incorpora los siguientes enfoques:

- *Educación multicultural es educación antirracista:* persigue conscientemente confrontar la discriminación sistemática que se aplica a ciertos grupos de modo que busca incorporar este enfoque en el currículo, la política de la escuela y las actitudes del profesorado.

- *Educación multicultural es educación básica:* promueve el aprendizaje de contenidos básicos necesarios tales como el aprendizaje de al menos dos idiomas y las habilidades sociales e intelectuales para entender y empatizar con la diversidad.

- *Educación multicultural es para todo el alumnado:* es por definición inclusivo para todas las personas sin exclusividad por razones étnicas etc.

- *Educación multicultural es generalizado:* Es una filosofía, una forma de ver el mundo que orienta los diferentes aspectos de la escuela.

- *Educación multicultural es educación para la justicia social:* promueve en el alumnado la necesidad de una intervención enfocado en el conocimiento, reflexión y acción.

- *Educación multicultural es un proceso:* Es un proceso que no acaba, dinámico etc. Implica relaciones sociales humanas, cambios en percepciones, conductas y conocimiento que solo se pueden entender desde un enfoque de proceso.

- *Educación multicultural es pedagogía crítica:* Cualquier decisión educativa refleja una ideología política y una forma de ver el mundo. La educación multicultural incluye un aspecto básico de la pedagogía crítica que se refiere al empoderamiento del alumnado a través de un proceso que promueve el sentido crítico, la reflexión y la acción.

Para complementar las teorías consideradas hasta ahora, seguidamente se mencionan resultados de estudios que recientemente han estudiado las expectativas familiares en contextos de inmigración.

3.2. Aportaciones de otras investigaciones

El proyecto migratorio se podría considerar como un proceso que expone a las personas que se aventuran a ello a ciertas rupturas y ciertas continuidades provocando así cierta reestructuración en sus objetivos vitales y educativos. Es así como la educación puede ir adoptando un lugar importante en el proyecto migratorio desplegando la esperanza de proporcionar a sus hijos e hijas mayor posibilidad de formación y desarrollo profesional (Aparicio, 2003)²⁷. El significado de la experiencia escolar se configura en base al deseo de mayores oportunidades para los hijos e hijas, en términos educativos, económicos y laborales.

Diferentes investigaciones afirman que las familias inmigrantes presentan una noción de la escolarización como oportunidad para materializar un proyecto de movilidad social (Ogbu, 1978; Delgado-Gaitán, 1992; Marre et al., 2004; Glick y Bates, 2010). En las familias adquiere un gran valor el hecho de que sus hijos/as puedan tener acceso a una buena educación (gratuita y de calidad), en muchos casos no satisfecha en países de origen. Confían así que la educación permitirá a sus hijos/as poder optar a empleos que, en su caso, están fuera de alcance. Asumen cambios en su estatus social y laboral, y una limitada auto-proyección educativa y profesional con la esperanza de que ésta sea compensada a través de la movilidad social de sus hijos e hijas.

Algunas investigaciones realizadas en el estado español aseguran que el sistema educativo es el servicio mejor valorado por las personas inmigrantes en comparación con otros servicios como los servicios sociales y de salud (Defensor del Pueblo, 2003; Aierdi, Basabe, Blanco y Oleaga, 2008). De investigaciones realizadas a nivel estatal se concluye que las familias tienen una visión positiva de la escuela donde estudian sus hijos/as (Aparicio, 2003; Garreta et al., 2005; Terrén y Carrasco, 2007; Defensor del Pueblo, 2003; Barreiro, Lorenzo y Santos, 2007; Bueno y Belda, 2005; Besalú, 2002).

²⁷ En estas apreciaciones cabe considerar lo que Terrén y Carrasco (2007) denomina prudencia científica que viene a indicar la necesidad de situar la cuestión educativa dentro del contexto vital. Concederle por tanto a ésta una posición preeminente en la investigación no tiene que servir para olvidar su posición en el contexto más amplio de los procesos sociales que las familias se enfrentan.

Ésta proporciona recursos, información, buena atención y gestión (Aparicio, 2003; Bueno et al., 2005).

Las expectativas educativas que manifiestan las familias inmigrantes en este territorio son en general altas (Bartolomé, 1999; Aguado, Ballesteros, Mali y Sánchez, 2003). Sin embargo, algunos han evidenciado ciertas diferencias entre familias, tal es el caso de la investigación de Garreta (1994) y Aparicio (2003) quienes observan tres tipos de perfiles; los que conceden altas expectativas, medias e inciertas. Esta última autora junto con Barreiro et al. (2007) en la investigación con familias inmigrantes en Galicia observan expectativas más inciertas entre algunas familias marroquíes.

En un contexto más internacional, los estudios realizados en torno a las expectativas educativas de las familias inmigrantes obtienen diferentes matizaciones. Un amplio número de investigaciones no encuentran variaciones en función del origen y nivel educativo familiar (Tomlinson, 1984; Portes et al., 2001; Nieto, 2008) y clase social familiar (Lareau, 1989; Portes et al., 2001) reafirmando así que las expectativas en torno a la educación de los hijos e hijas de familias inmigrantes no varía (Chrispeels y Rivero, 2001; Kirova y Adams, 2006; Cheng y Starks, 2002). Familias de orígenes socioculturales diferentes manifiestan altas expectativas hacia sus hijos: la comunidad caribeña (Tomlinson, 1984), Asiática- pakistaníes y Bangladeses en Inglaterra (Batthi, 1998, Crozier et al. 2005 en Siraj-Blatchford, 2010) y diferentes comunidades en América tales como asiáticas (Ji y Klobinsky, 2009; Trueba, Li, Cheng y Kenj, 1993) y latinas (Marquez, 2010; Jacobson, 2005; Menard-Warwick, 2007).

Otras investigaciones, sin embargo, observan diferencias en expectativas en función de características de los hijos e hijas. Así el sexo del hijo o hija es relevante, siendo las niñas quienes obtienen mejores expectativas (Bodovski, 2010; Feliciano, 2006).

Las características que presentan los inmigrantes como grupo pertenecientes a un país de origen adquieren relevancia. Las condiciones de las que parten los grupos de inmigrantes desde sus países de orígenes pueden provocar o limitar en mayor grado

unas expectativas educativas positivas en sus hijos e hijas. En este sentido, Feliciano (2006), a través de la investigación cuantitativa nacional de 30 grupos de inmigrantes denominado CILS (Children of Immigrants Longitudinal Study) evidencia cómo un mejor estatus del grupo inmigrante antes de emigrar facilita una percepción más positiva de aspiraciones hacia los hijos e hijas de la segunda generación. El autor señala que las expectativas educativas hacia sus hijos dependen, sobre todo, del estatus educativo del *grupo inmigrante* antes de emigrar y en menor medida de la situación socioeconómica en el nuevo país. De esta forma, si un grupo inmigrante se compone, sobre todo, de personas de élite en su país, ese estatus crea sentido de dignidad y orgullo grupal que posibilita expectativas de éxito más positivas hacia las siguientes generaciones.

El tiempo de residencia en el nuevo país puede afectar de forma negativa en las expectativas altas que las familias inmigrantes depositan a la llegada (Ogbu, 1978). En este sentido, Trueba et al. (1993) observa entre grupos de refugiados de segunda generación mayor toma de conciencia sobre las dificultades reales para la movilidad social. De lo contrario, el trabajo de Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier (2001) indican que las familias latinas estudiadas no reducen sus expectativas educativas a través del tiempo de estancia en el nuevo país ni en función del grado de discriminación percibida.

En un contexto europeo, Van Houtte y Stevens (2010) enfatiza la importancia que adquieren dos aspectos en la configuración de las expectativas: el estatus socioeconómico y la composición étnica del contexto escolar. Afirma que las familias tanto nativas como inmigrantes que atienden escuelas con bajo nivel socioeconómico presentan expectativas más bajas que las que tienen un nivel socioeconómico más alto. Una vez controlada la variable socioeconómica observan que las expectativas educativas del alumnado de escuelas con alto índice de inmigrantes son más positivas que del alumnado de escuelas con índices medio de población inmigrante. Ello puede deberse a la falta de información sobre la movilidad social mientras que los que acuden a escuelas con poca inmigración pueden desarrollar una perspectiva más realista de su posición.

Ello puede poner de manifiesto que las familias no siempre constituyen sus expectativas en base a un conocimiento real del sistema educativo y sus posibilidades, pudiendo presentar cierto desconocimiento hacia el sistema educativo y los pasos que tienen que seguir para poder alcanzar ese sueño educativo. Este hecho puede conducirlos a confiar el proceso educativo de sus hijos en mayor grado a la escuela y al profesorado (Tomlinson, 1984). También puede suceder que las expectativas más negativas se configuren en base a condiciones familiares menos ventajosas; algunas familias toman conciencia del obstáculo que pueden suponer sus dificultades económicas para el acceso de sus hijos e hijas a la universidad (Goldenberg et al., 2001; Aparicio, 2003; Márquez, 2010).

3.3. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

En el tercer capítulo se abordan las diversas teorías que contribuyen al conocimiento sobre las expectativas educativas de las familias en contextos de inmigración. Primeramente, desde una mirada antropológica, se procede a explicar la teoría ecológico-cultural de Ogbu. Según su obra, la comprensión de la adaptación de las minorías a una nueva sociedad remite a considerar la importancia de las razones que conducen a un grupo minoritario a establecerse en la sociedad mayoritaria. Este criterio conlleva la diferenciación de dos tipos de grupos minoritarios, las minorías voluntarias que vienen a ser las que han inmigrado al nuevo país de forma voluntaria, y las minorías involuntarias, que se encuentran en el nuevo país como consecuencia de procesos de colonización, esclavitud etc. Desde la perspectiva que plantea el autor, estos dos grupos de minorías difieren en las relaciones que establecen con la sociedad mayoritaria, las oportunidades que consideran que obtendrán de ella y su consecuente adaptación a la misma (instrumental, relacional, simbólica). En este sentido, las familias inmigrantes tienden a configurar una visión positiva de las oportunidades que les vaya a brindar el nuevo país de forma que configuran unas altas expectativas hacia el futuro de sus hijos/as.

Seguidamente se describe la teoría que, desde una mirada sociológica, en los últimos años ha aportado conocimiento al estudio de las segundas generaciones: La

teoría de la asimilación segmentada de Portes y Rumbaut. Esta teoría trata de conocer las trayectorias del alumnado de origen familiar inmigrante en su incorporación a la sociedad, señalando que las trayectorias no se explican a través de si se asimilan o no en la sociedad, si no según a qué tipo de segmentos se asimilan. Estas trayectorias pueden adoptar una orientación descendente o ascendente. Señalan los autores que ciertos factores como el capital cultural, composición familiar y los modos iniciales de incorporación al país resultan determinantes de las trayectorias. Los datos que proporcionan sobre las expectativas de las familias hacia sus hijos/as, en términos generales, son positivas sin diferenciación de la clase social y origen, y éstas no se ajustan siempre con las trayectorias de incorporación que los hijos e hijas manifiestan.

El capítulo continúa con una revisión, desde una perspectiva pedagógica, de los enfoques más destacados que comprende la atención a la diversidad cultural. Se describen los enfoques de la deprivación cultural y la diferencia cultural de forma más detallada que sirven como explicación de las relaciones complejas que se establecen entre la diversidad cultural y desigualdad social. Ello nos conduce, finalmente, a considerar la educación multicultural, que desde un enfoque crítico, trata de realizar una aproximación holística a la cuestión. Se hace necesario una reforma educativa, entre otras, para: 1) asegurar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado; 2) desarrollar habilidades y capacidad crítica para poder desenvolverse en la sociedad multicultural actual; 3) rechazar las diferentes formas de discriminación y desigualdades que tienen lugar en la escuela y la sociedad.

Finalmente, se describen diversas investigaciones, realizadas tanto en contextos internacionales como en contextos más cercanos, sobre las expectativas de las familias en contextos de inmigración. Evidenciamos expectativas positivas, aunque se deben señalar también ciertas variaciones dependiendo del origen, tiempo de estancia en el país o estatus socioeconómico.

El conocimiento de las expectativas de las familias nos sirve para observar si existe una cierta continuidad entre las expectativas y las implicaciones educativas de las mismas respecto a sus hijos e hijas. De ahí que en el siguiente capítulo tratamos de

profundizar en el conocimiento de la implicación educativa de las familias en contextos de inmigración.

CAPÍTULO 4
Implicación educativa de las familias en contextos de
inmigración

4.1. Implicación educativa de la familia: conceptualización

4.2. Modelos desarrollados en torno a la implicación educativa de la familia

- 4.2.1. Modelo de relación familia, escuela y comunidad de Epstein
- 4.2.2. Modelo motivacional y conceptualización multidimensional de Grolnick
- 4.2.3. Modelo de implicación parental de Hoover- Dempsey y colaboradores
- 4.2.4. Consideraciones sobre los modelos presentados

4.3. Implicación educativa de las familias en contextos de inmigración: aportaciones de investigaciones

- 4.3.1. Tipos de implicación educativa
- 4.3.2. Implicación educativa de la familia en la escuela
 - 4.3.2.1. La mirada de la familia
 - 4.3.2.2. La mirada del profesorado
- 4.3.3. Implicación educativa de la familia en el hogar
 - 4.3.3.1. Transmisión de valores socioculturales y socioeducativos
 - 4.3.3.2. Negociando el pasado y futuro
 - 4.3.3.3. Apoyo académico

4.4. Fundamentación de variables que intervienen en la implicación educativa de las familias en contextos de inmigración

- 4.4.1. Vivencia escolar de la familia
- 4.4.2. Estatus socioeconómico de la familia
- 4.4.3. Origen cultural de la familia
- 4.4.4. Nivel educativo de la familia
- 4.4.5. Autoeficacia educativa de la familia
- 4.4.6. Rol educativo de la familia
- 4.4.7. Red social de la familia
- 4.4.8. Acogida de la escuela
 - 4.4.8.1. Invitación general de la escuela
 - 4.4.8.2. Invitación del profesorado
- 4.4.9. Relación entre hijos/as y madres/padres en el hogar y en la escuela
- 4.4.10. Resultados académicos del alumnado
- 4.4.11. Expectativas educativas de la familia

4.5. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

El capítulo comienza estudiando el concepto la implicación educativa familiar para seguir con la descripción de tres modelos de implicación que ha considerado el estudio. Posteriormente, se recogen las aportaciones de investigaciones sobre la implicación educativa de las familias vinculadas a la inmigración.

4.1. Implicación educativa de la familia: conceptualización

El concepto de implicación educativa de la familia atiende a una gran diversidad. En términos generales, se entiende por implicación educativa de los padres y madres el apoyo que ofrecen los mismos a sus hijos e hijas en el proceso educativo. Sheldon (2003) entiende por implicación educativa de los padres/madres el uso e inversión de recursos que éstos realizan en la escolarización de sus hijos/as con objeto de mejorar el aprendizaje de los mismos. Otro autor, Jeynes (2005), nos define el concepto como la participación de las familias en el proceso y las experiencias educativas de sus hijos/as.

Si bien en términos generales podemos constatar elementos que son comunes en las diferentes definiciones, es necesario remarcar la diversidad que se concibe en las definiciones más específicas. Ante esta constatación, algunos abogan por la necesidad de formular una definición común respecto a la implicación educativa familiar apoyado por la comunidad académica y educativa. Ello contribuiría a superar dificultades que emergen en torno al concepto tales como:

1. Diferencias en la conceptualización de la implicación educativa familiar. Los investigadores consideran la implicación de los padres y las madres como un constructo multidimensional. En muchas ocasiones viene definido por la implicación educativa familiar en el hogar y por la implicación educativa familiar en la escuela (Anderson y Minke, 2007; Christenson et al., 2001; Green, Walter, Hoover-Dempsey y Sandler, 2007). La implicación en el hogar incluye interacciones que tienen lugar entre el niño y la familia fuera del ámbito escolar, relacionadas con estrategias, actitudes o comportamientos que facilitan el aprendizaje de su hijo/a (ayuda con los deberes, revisiones etc.). La implicación escolar se refiere al comportamiento que manifiestan las familias en relación a la educación de su hijo/a en la escuela tales como asistir a

conferencias, sesiones de información, establecer relaciones con el profesorado, participar en actividades generales de la escuela o de aula etc.

Sin embargo, autores como Jeynes (2005, 2010) han manifestado la necesidad de incluir en la conceptualización de la implicación aspectos más sutiles tales como expectativas familiares, estilos parentales, valores como la comunicación, respeto, afectividad etc. Señala este autor, que la consideración de incluir dentro del concepto prácticas educativas propiamente académicas consigue un impacto limitado en los logros escolares de los hijos/as, razón por la que deben ir acompañadas por aspectos anteriormente citados. También otros investigadores han incluido dentro del concepto de implicación educativa de los padres/madres las expectativas educativas (Fan y Chen, 2001; Lee y Bowen, 2006; Chrispeels y Rivero, 2001), la comunicación con la escuela (Fantuzzo, Tigre y Childs, 2000; Hong y Ho, 2005), o valores educativos (Sui-Chu et al., 1996 en Desforges y Abouchar, 2003).

La importancia de consensuar el significado atribuible a la implicación educativa de los padres es enfatizado también por Anderson et al. (2007) quien señala que las diferencias en las definiciones sobre el concepto pueden suscitar diferentes interpretaciones por parte de los diferentes agentes educativos (en este caso familia y escuela) dificultando la comunicación entre ambas y creando expectativas incongruentes unos hacia otros.

2. La diversidad en los modelos teóricos sobre el concepto de implicación educativa de los padres/madres y las dimensiones que la constituyen han derivado en una mayor dificultad para obtener resultados contundentes a través de investigaciones (Hong et al., 2005; Shumow y Miller, 2001; Desforges et al., 2003). La medición de la implicación educativa de los padres/madres puede suscitar confusiones y conclusiones poco fundadas cuando ésta se mide como una variable global compuesta (Fan et al., 2001). La alternativa a esta opción se sitúa en medir de forma diferenciada las subdimensiones que la componen tal y como se observa en algunas investigaciones (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Lee et al., 2006, Manz, Fantuzzo y Power, 2004). El estudio de aspectos específicos de la implicación educativa de las familias contribuye a diseñar una

intervención más ajustada a las necesidades identificadas (Sheldon y Epstein, 2005 en El Nokali, Bachean y Votruba-Drzal, 2010), evitando así resultados globales que no arrojan luz sobre aspectos que mayor necesidad de intervención demandan.

Con estas consideraciones queda puesto de manifiesto la diversidad de concepciones respecto a la implicación educativa de las familias y su medición. A partir de esta constatación se presentan en el siguiente apartado algunos modelos más significativos que se consideran en este estudio.

4.2. Modelos desarrollados en torno a la implicación educativa de la familia

Los modelos que se han desarrollado en relación a la implicación educativa de la familia atienden a una gran diversidad. Como se ha constatado anteriormente, las dimensiones constitutivas de la implicación educativa de la familia son diferentes. A esto hay que añadir que los modelos difieren respecto a los enfoques asignados a la implicación educativa familiar. Algunos autores estudian en mayor grado la implicación de la familia con una orientación psicológica mientras que otros adoptan una orientación más educativa considerando a la escuela como factor de influencia en la implicación familiar.

Seguidamente se analizan los modelos más representativos de acuerdo al interés de nuestro estudio:

1. Modelo de Epstein (1990; et al., 1993; 2002; et al., 2002b)
2. Modelo de Grolnick y colaboradores (et al., 1994; et al., 1997)
3. Modelo de Hoover-Dempsey y colaboradores (et al., 1995; et al., 1997; et al., 2005; Green et al., 2007).

4.2.1. Modelo de relación familia, escuela y comunidad de Epstein (Epstein, 1990; Epstein et al., 1993; Epstein 2002; Epstein et al., 2002b)

La orientación que ha adoptado en los últimos veinte años la investigación, las políticas y las prácticas sobre la implicación educativa familiar en Estados Unidos se han basado en gran parte en el modelo de colaboración entre familia-escuela-comunidad elaborado por Epstein (1990), sustentado en la teoría de las esferas sobrepuestas. Bajo esta teoría se comprende que son tres las esferas que influyen el aprendizaje del alumnado: la esfera del hogar, la escuela y la comunidad.

A mayor interacción entre esferas, mayor es la probabilidad de que el alumnado reciba mensajes comunes y coherentes sobre temas escolares. La colaboración entre agentes de dichas esferas sirve para establecer las bases de una relación de confianza y respecto, y conduce, entre otros aspectos a; 1) un mayor número de familias que sitúan su mirada en torno a las necesidades de la escuela, superando una perspectiva más individualista que sólo busca atender las necesidades educativas de los propios hijos/as; 2) comunidades que consideran las necesidades de las familias de la comunidad, desarrollando servicios y actividades que apoye a las mismas; 3) familias y alumnado con conciencia comunitaria que ayudan a los diferentes miembros de la comunidad.

Posiblemente la contribución más importante que proporciona el modelo señalado se refiera a la influencia que ejerce la escuela en la contribución a crear mayor separación entre las tres esferas o de lo contrario a posibilitar mayor comunicación e interacción entre las mismas. Entre las aportaciones cabe señalar la propuesta de intervención, que partiendo de los resultados de sus investigaciones, viene a reafirmar la función primordial que asume la escuela en posibilitar mayor colaboración entre los diferentes agentes. Su modelo de intervención persigue la colaboración entre escuela, familia y comunidad a través del desarrollo de seis tipos de implicación desde la escuela. Estas formas de implicación incluyen diferentes prácticas de colaboración entre los tres ámbitos, tratando de responder a objetivos específicos que conduzcan a ciertos resultados.

La implicación de la escuela en diferentes ámbitos:

1. *Padres y madres:* consiste en que la escuela facilite ayuda a las familias para establecer un clima de refuerzo educativo en el hogar a través de apoyar el desarrollo de sus habilidades y conocimientos. Estas actividades contribuyen a un mayor conocimiento del profesorado sobre el contexto, creencias y prácticas educativas familiares.
2. *Comunicación:* se refiere a la creación de canales bidireccionales a través de un mayor uso de recursos comunicativos (cartas, llamadas de teléfonos, uso de internet etc.) y una adecuada recepción y comprensión de la información por parte de las familias. Ello contribuye a la mejora de la comunicación entre familia-escuela, posibilitando a las familias mejor seguimiento y comprensión del programa escolar, y a los hijos/as mejores resultados educativos.
3. *Voluntariado:* se refiere al desarrollo de actividades que motiven a las familias a participar de forma voluntaria en las diferentes actividades/programas de la escuela y así obtener mayor formación. Entre las funciones que puedan desempeñar las familias en el rol de voluntariado se refieren a funciones de mediación entre:
 - familia, escuela y representantes de asociaciones de la comunidad.
 - diferentes familias para una mayor comunicación de los programas y eventos escolares.
 - las nuevas familias que llegan durante el curso escolar, posibilitándoles una buena acogida e información.

La escuela también puede ofrecer oportunidades de voluntariado a los agentes de los programas extraescolares.

4. *Aprendizaje en el hogar:* diseño de actividades para realizar en el hogar y en coordinación con el trabajo realizado en el aula. Las estrategias interactivas de *realización* de deberes en el hogar (*Interactive homework strategies*) también son una aproximación sistemática para alcanzar mayor éxito académico.

5. *Toma de decisiones:* se refiere a la participación activa de las familias en las decisiones y políticas de la escuela. Uno de los retos para un mayor éxito en la toma de decisiones se sitúa en que la representación familiar esté constituida por familias procedentes de diferentes grupos étnicos, socioeconómicos y zonas residenciales.

6. *Colaboración con la comunidad:* se trata de identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para el desarrollo efectivo de los programas escolares, la implicación familiar y los resultados del alumnado. Aspectos tales como informar a las familias sobre los recursos comunitarios (actividades extraescolares, servicios de salud, actividades culturales etc.) contribuyen a aumentar en ellas el conocimiento sobre dichos recursos que facilitan la prevención de problemas sociales, sanitarios y educativos del alumnado.

Epstein y sus colaboradores afirman que aunque no todas las prácticas que implican a las familias influyen en un aumento de resultados educativos del alumnado, posiblemente sí contribuyen al aprendizaje y a la calidad de los programas escolares. La puesta en marcha de los seis tipos de implicación demanda a la escuela la creación de un equipo compuesto por miembros de los tres ámbitos que asuma el liderazgo de la implementación del programa. El programa toma en consideración: la evaluación de las prácticas desarrolladas, obtención de fondos y apoyo, implementación de nuevas actividades y tiempo para su desarrollo, importancia de incorporar actividades vinculadas con el aprendizaje y curriculum e itinerarios formativos, perspectiva transversal de la importancia del cuidado, la confianza y el respeto hacia la comunidad educativa.

4.2.2. Modelo motivacional y conceptualización multidimensional de Grolnick et al. (1994; et al., 1997)

Desde una visión más global que propone Epstein describimos el modelo de implicación educativa familiar de Grolnick et al. (1994), una aproximación que centra

su mirada más concretamente en el concepto de la implicación educativa familiar. Consideramos interesante estudiarla precisamente por la naturaleza multidimensional que conceden al concepto de la implicación educativa de las familias. Para estas autoras la implicación parental consiste en la dedicación de recursos por parte de las familias para la obtención de logros educativos de sus hijos e hijas en diferentes ámbitos tales como el hogar, la comunidad y la escuela. Señalan que las familias irán adoptando diferentes formas de actuación en diferentes ámbitos dependiendo de los valores, tiempo o su accesibilidad a los recursos. Nos interesa resaltar este modelo por dos razones: 1) concibe la implicación educativa de los padres y las madres como una dimensión más amplia que supera una visión de la implicación vinculada a la educación formal o propiamente escolar. 2) Si bien hasta entonces la mayoría de los estudios habían utilizado un concepto de implicación educativa unidimensional, este trabajo incorpora diferentes índices de la implicación educativa. Concretamente, la diferenciación de tres tipos de implicación educativa que realiza el modelo posibilita mayor precisión sobre las posibles formas diferenciadas de actuación que pueden manifestar las familias en cada uno de los tres tipos de implicación.

Los tres tipos de implicación educativa que este modelo considera son los siguientes:

1. *Implicación comportamental*: hace referencia a la implicación de los padres y las madres en actividades públicas tales como participar en conferencias, realizar tareas de voluntariado. La contribución de este tipo de implicación reside en una mayor transmisión al hijo o hija sobre la importancia que conceden a la escuela y mayor conocimiento de los padres y las madres para el apoyo escolar.
2. *Implicación personal*: se refiere a las interacciones que tienen lugar entre padres y madres e hijos e hijas en las cuales se comunican las percepciones sobre la escuela que pueden facilitar o limitar sentimientos más positivos hacia la misma.
3. *Implicación cognitivo- intelectual*: a través de esta dimensión se persigue analizar la exposición de los padres y las madres a actividades intelectualmente estimulantes hacia sus hijos e hijas tales como acudir a museos, la lectura de

libros. Este tipo de actividades posibilita un mayor acercamiento entre escuela y hogar, debido a que expone al hijo o hija a la práctica de habilidades útiles para el ámbito escolar.

En su investigación con 302 alumnos y alumnas descubren que las diferentes características de las familias influyen de forma diferente en cada una de los tres tipos de implicación: el estado civil de las madres se relacionaba con la implicación comportamental e implicación cognitiva y en el caso de los padres con los tres tipos de implicación; a mayor nivel educativo se implicaban más tanto madres como padres en la tarea cognitivo-intelectual, y en el caso de las madres, también en la implicación personal. Las autoras no encontraron relación entre el nivel educativo de las madres y padres y su implicación comportamental. Este hecho conlleva la necesidad de revisar la idea de que son las familias altamente educadas las únicas que se implican en la educación de sus hijos e hijas, de forma que las familias con menor nivel educativo también pueden manifestar en ciertos tipos de implicación un alto grado de implicación.

Otro aspecto a resaltar del modelo consiste en la importancia que le conceden al alumnado. Señalan las autoras que entre la implicación educativa que presentan los padres y las madres, y los resultados escolares de sus hijos/as actúan tres factores mediadores relacionados a recursos motivacionales del hijo/a: su auto-regulación, la competencia que perciben tener y la percepción de su control. Con esta consideración las autoras ponen de manifiesto que la implicación educativa de las familias influye en los logros del alumnado debido a que la implicación familiar afecta los recursos motivacionales de éste. Vienen a decir que en el caso de las madres la implicación comportamental y cognitivo-intelectual se asocia indirectamente con los resultados escolares a través de los recursos de motivación del hijo/a: su alto grado de percepción de competencia en la escuela y mayor sentimiento de control hacia los resultados escolares. En el caso de los padres manifiestan una asociación indirecta entre su implicación comportamental y los resultados escolares de los hijos e hijas a través de la alta percepción de competencia que manifiestan tener éstos.

Tres años más tarde, Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997) se interesan en analizar los factores que determinan la implicación educativa de las madres, es decir, en estudiar el proceso que lleva a las madres a implicarse en la educación de sus hijos e hijas. Conciben necesario una aproximación a la implicación familiar multidimensional de modo que proporcionan un modelo multinivel que incluye factores intra y extra familiares que pueden afectar su implicación educativa.

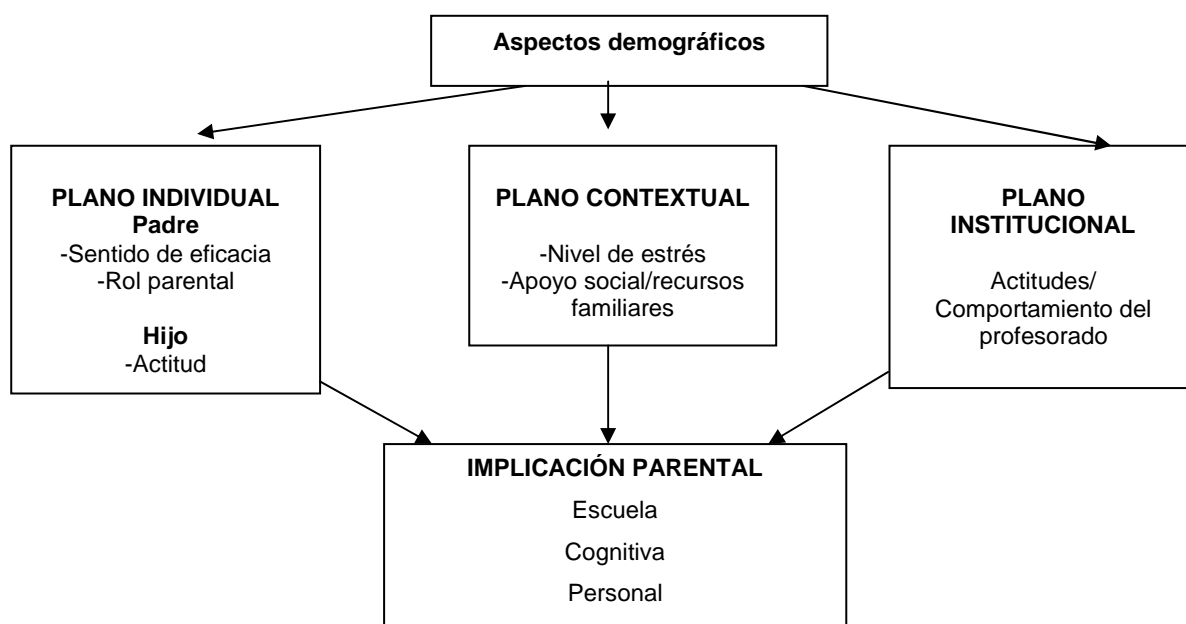
El modelo se basa en la perspectiva ecológica ya descrita anteriormente. Los tres tipos de implicación del modelo de 1994, implicación comportamental, implicación cognitivo-intelectual e implicación personal, se denominan en el nuevo modelo implicación en la escuela, implicación cognitiva e implicación personal, y que a su vez se relacionan con las características vinculadas al plano individual, contextual e institucional, que se describen a continuación.

El plano individual: se refiere, por una parte, a las creencias que los padres y las madres tienen acerca de su rol y eficacia en el aprendizaje de su hijo/a. Por otra parte, incluye la actitud del hijo/a quien puede regular las acciones de los padres y las madres.

El plano contextual: se refiere a aspectos socio-contextuales de los padres y las madres. Por una parte, su falta de recursos puede influir en su implicación. Por otra parte, el alto nivel de estrés puede conllevar una menor disponibilidad psicológica para la implicación. Finalmente, la falta de apoyo social de las familias dificulta la creación de un entorno propicio para la implicación de modo que influye de forma negativa en el tiempo y ayuda necesaria para movilizar recursos para enfrentar el estrés.

El plano institucional: el tipo de relación entre familia y escuela puede también verse afectada por las características institucionales de la escuela y sus representantes como ha sido confirmada por diferentes investigaciones (Dauber y Epstein, 1993). En este sentido, las prácticas positivas del profesorado ayudan positivamente en la percepción de los padres y las madres sobre su eficacia y sobre la escuela.

Se recoge el modelo que plantean los autores:



Cuadro 4.1.: Modelo de Grolnick et al. (1997) que incluye los factores que predicen la implicación parental en la escolarización del hijo/a.

En el estudio participan 209 madres de diferentes orígenes de cuatro escuelas de primaria en Northeast. Examina las relaciones entre variables predictoras y las tres variables sobre implicación usando el modelo lineal jerárquico, realizando primeramente análisis descriptivos sobre las relaciones entre variables predictoras y las de implicación controlando el estatus socioeconómico. En un segundo tipo de análisis, se construye un modelo complejo donde se evalúan los efectos únicos de variables predictoras. Obtienen los siguientes resultados:

- En relación a la *implicación en la escuela*, a mayor estatus socioeconómico y familia no monoparental mayor es la implicación escolar. Un contexto menos adverso en el caso de madres con hijos, y una actitud positiva por parte del profesorado en madres con hijas, facilita una mayor implicación escolar.

- Respecto a la *implicación cognitiva*, observamos que el estatus socioeconómico y el plano individual son importantes; a mayor estatus socioeconómico y más positivas sean las percepciones de las madres respecto a su sentido de eficacia, su rol y la actitud del hijo/hija mayor será la implicación cognitiva. La actitud del profesorado aparece mediado por diferentes factores: no se relaciona positivamente en el caso de las familias

monoparentales, y su efecto es menor en el caso de que la madre se encuentre en un contexto adverso. Sin embargo, su efecto es más fuerte en los casos en que las madres se consideran más eficaces.

- La *implicación personal* no parece relacionarse con factores demográficos, aunque cuando mejores son las actitudes del padre e hijo y mayor sea el apoyo social que reciben mayor será la implicación personal. El contexto adverso, como el nivel alto de estrés, influye en una menor implicación. Las actitudes del profesorado no contribuyen a la implicación personal.

De los resultados podemos deducir que considerar de forma diferenciada cada tipo de implicación contribuye a un conocimiento más específico sobre las variables que inciden en cada tipo de implicación. El hecho de observar que el estatus socioeconómico afecta en la implicación escolar y cognitiva y no en la implicación personal sugiere que una implicación más afectiva puede tener lugar en madres con diferentes niveles ocupacionales y educativos. Las familias monoparentales manifiestan menor implicación en el ámbito escolar de modo que podemos interpretar la menor accesibilidad de estas familias para implicarse en actividades dentro de horarios laborales.

Otro aspecto destacable se refiere a la importancia que adquiere el plano contextual, debido a que influye en la implicación escolar y personal de forma directa. En el caso del plano institucional, cabe subrayar la importancia del género en el efecto que tienen las actitudes del profesorado en la implicación en la escuela, posiblemente, debido a que las hijas pueden manifestar mayor relación con la profesora y adoptan un rol mayor en comunicar los mensajes de la escuela en el hogar, favoreciendo así la participación escolar de las madres. La actitud del profesorado influye en la implicación cognitiva de las madres de forma positiva cuando éstas presentan actitudes y factores contextuales óptimos, y no se encuentran en situaciones adversas. Ello sugiere que las realidades sociales y características culturales de las familias deben ser consideradas. En condiciones adversas de los familiares la invitación del profesorado puede causar el efecto contrario al deseado.

4.2.3. Modelo de implicación parental de Hoover-Dempsey y colaboradores (et al., 1995; et al., 1997; et al., 2005; Walker et al., 2005; Green et al., 2007)

Hoover-Dempsey y colaboradores en la Universidad de Vanderbilt han investigado en torno al concepto de la implicación parental. Su contribución está en el estudio profundo de variables de orden psicológico que pudieran incidir en la implicación de los padres y las madres, en respuesta a la necesidad de contribuir a una mayor comprensión de las razones que conducen a la familia a implicarse en la educación de sus hijos e hijas. Entienden que la implicación educativa familiar sucede en respuesta a: 1) creencias sobre los roles y las responsabilidades que tiene la familia; 2) sentido de eficacia que sienten tener para ayudar en el éxito educativo de sus hijos e hijas; 3) oportunidades que proporciona la escuela para dicha implicación familiar. El modelo que definieron en sus primeros trabajos (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997) se componía de cinco niveles interrelacionados.

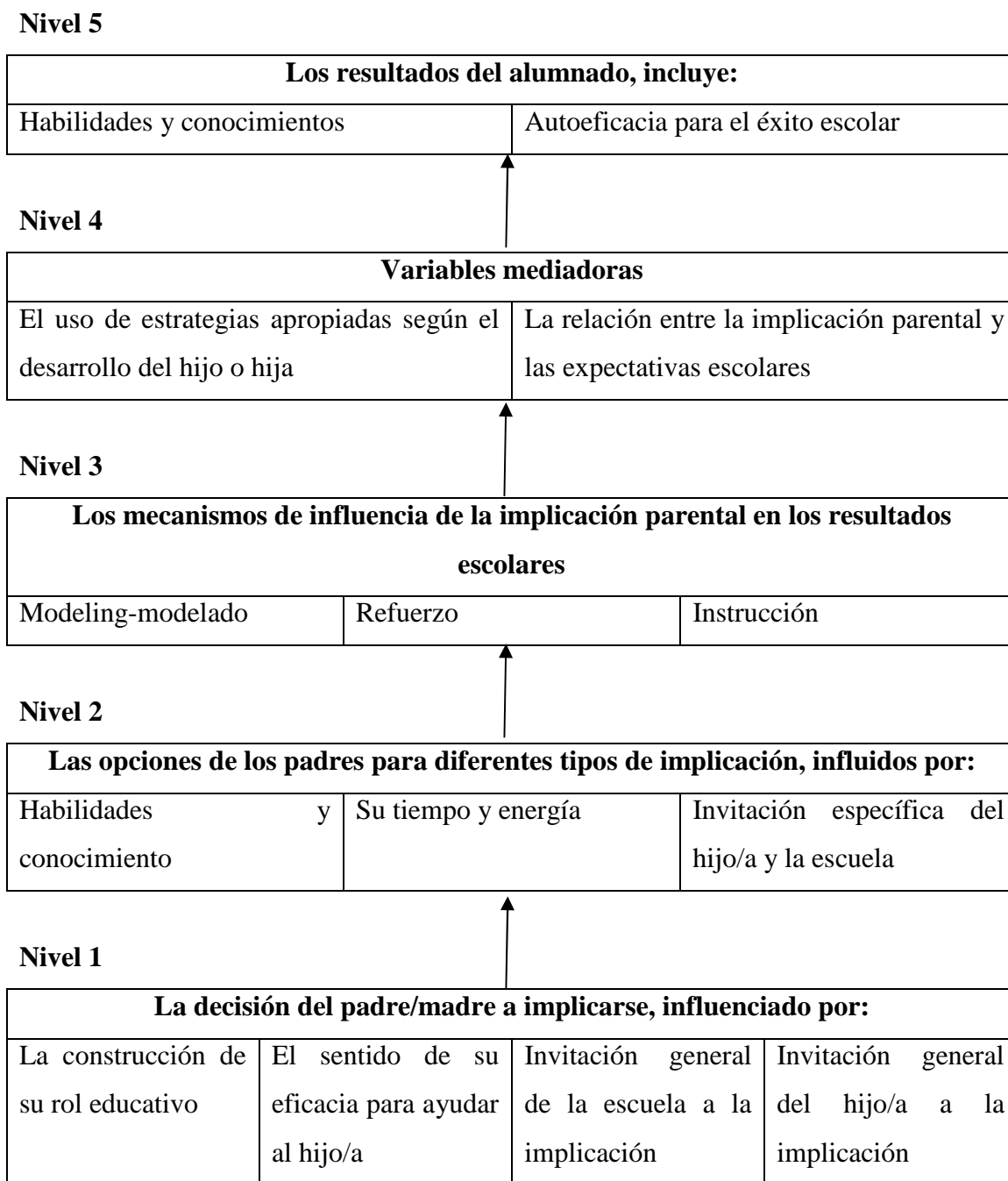
Nivel 1: considera cuatro aspectos psicológicos que influyen en la decisión de los padres a implicarse: su rol educativo, su sentido de eficacia para ayudar al hijo/a, la invitación que reciben de la escuela para implicarse y la invitación que solicita el hijo/a.

Nivel 2: A la decisión adoptada en el primer nivel se le deben añadir factores contextuales que determinarán sus formas de implicación (habilidades y conocimientos; energía y tiempo; invitación específica del hijo o hija y la escuela).

Nivel 3: Las formas específicas de implicación de los padres y las madres (modelado, refuerzo e instrucción) influyen en los resultados escolares de los hijos e hijas.

Nivel 4: Las formas de implicación influirán en los resultados si hay congruencia entre las acciones de los padres y las madres, y las necesidades del hijo o hija en cuanto a su desarrollo y las expectativas de la escuela sobre la implicación.

Nivel 5: Los resultados escolares de los hijos/as se valoran en relación a habilidades y conocimientos y sentido de eficacia hacia los logros escolares.



Cuadro 4.2.: Modelo teórico del proceso de implicación parental realizado por Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997)

Posteriormente, y partiendo de los resultados de diferentes trabajos empíricos (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler y Hoover-Dempsey, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005) se realiza una revisión del modelo que propone la existencia de tres fuentes motivacionales que posibilitan la implicación.

Es importante destacar que el segundo modelo de “Implicación parental” es resultado de un amplio proceso de investigación a partir del primer modelo (Hoover-Dempsey et al., 1995; Hoover-Dempsey et al., 1997). Cada uno de los constructos fue revisado a través de la investigación cualitativa (en el caso de la dimensión del rol de los padres) y cuantitativa con amplia muestra para cada fase de ejecución (realizado con las tres dimensiones del nivel uno y en las formas de implicación del nivel 2). Estos datos posibilitaron la obtención de nuevos ítems para cada dimensión:

Nivel 1) Fuentes motivacionales:

- 1.1. Las creencias de los padres y las madres: construcción del rol, auto-eficacia.
- 1.2. Percepción de invitación a la invitación: general de la escuela, específica del profesorado y específica del hijo/a.
- 1.3. La percepción del contexto de vida de los padres y las madres: habilidades y conocimiento, y tiempo y energía.

Nivel 2) Las formas de implicación parental: implicación en la escuela y en el hogar.

Nivel 1: Fuentes motivacionales de la implicación educativa de los padres y las madres:

a) Las creencias de los padres y las madres

Vienen a señalar las creencias de los padres y las madres sobre lo que deben y pueden hacer en el contexto educativo de sus hijos e hijas. Se compone por las variables antes incorporadas en el nivel 1: la construcción del rol y el sentido de auto-eficacia de los padres y las madres.

➤ *Construcción del rol de los padres y las madres*

Se refiere a las creencias de los padres y las madres sobre lo que deberían de hacer en relación a la educación de sus hijos e hijas. Esta construcción ayuda a identificar cuáles son los aspectos que priorizan en su implicación educativa y así anticipan su actuación educativa. Los autores basan este constructo en la teoría de Bronfenbrenner (1979). La construcción del rol es una construcción social marcada por las expectativas que manifiesta un grupo social y las creencias personales de sus miembros. El hecho de ser una construcción social indica que puede exponerse a variaciones dependiendo de las condiciones sociales; las experiencias que han tenido los padres en relación a la escuela (experiencias de implicación), o experiencias con personas de la escuela que pueden influir la orientación de sus roles.

➤ *Auto-eficacia de los padres y las madres*

Se basa en la teoría de *Self-efficacy* de Bandura (1997) que viene a explicar la influencia que tienen las creencias en la orientación que adoptan los comportamientos. Su aplicación a la autoeficacia de los padres y las madres manifiesta que las creencias tienen una construcción social sobre el sentimiento que los padres y las madres tienen sobre su capacidad de incidir positivamente en los resultados de sus hijos e hijas y, que por tanto, influye en su implicación. Como los padres toman decisiones sobre la implicación en parte pensando en resultados que tendrán esas acciones (Hoover-Dempsey et al., 2005), si creen que pueden ser eficaces en la ayuda tenderán a implicarse más que si tienen un sentido de eficacia débil y, por tanto, expectativas más bajas sobre los efectos de su ayuda en el hijo o hija (Hoover-Dempsey et al., 1997).

b) Percepción de invitación a la implicación

Esta nueva dimensión pretende identificar la invitación que diferentes personas proporcionan a los padres y las madres para aumentar su implicación. Su origen se sitúa en algunas variables consideradas en el modelo anterior (Hoover-Dempsey et al., 1995;

Hoover-Dempsey et al., 1997): la invitación general del centro educativo y la invitación específica del profesorado y del hijo o hija a la implicación.

➤ *Invitación general de la escuela*

La percepción de la invitación general que reciben los padres y las madres para su implicación por parte de la escuela influye en su decisión a implicarse. Se refiere a actividades generales que invitan a las familias a su implicación y que les hagan sentir bien allegados para apoyar el aprendizaje del hijo o hija.

➤ *Invitación específica del profesorado*

Se refiere a la invitación específica que reciben los padres y las madres por parte del profesorado a implicarse. Puede hacerse de diferentes formas como: organización de visitas a clase, aumento de reuniones familia-escuela, organización de tareas a realizar con la participación de las familias etc.

➤ *Invitación específica del hijo/a*

En el análisis de la implicación educativa de padres y madres se ha de considerar la invitación a la implicación que el hijo o hija dirige a padres y madres. Se toman en cuenta la percepción que los padres y las madres tienen de la invitación del hijo o hija a entablar contacto con la escuela y la demanda de tipo cognitivo para la realización de tareas. Estos aspectos son expresión del deseo y la necesidad que manifiesta el hijo o hija hacia la implicación de su padre y madre.

c) La percepción del contexto de vida de los padres y las madres

La tercera fuente en este segundo modelo, la percepción del contexto de vida, se refiere a un nuevo constructo que considera la percepción de las habilidades y conocimiento, y la percepción del tiempo y energía que manifiestan los padres y las madres.

➤ *Habilidades y conocimiento*

La percepción que tienen los padres/madres de sus habilidades y conocimiento influyen, según los autores, en su implicación educativa. Se señala su relación con la autoeficacia, aunque no se refiera a lo mismo debido a que dos familias con habilidades y conocimientos similares pueden tener diferente visión sobre su autoeficacia, razón por la que variará su implicación.

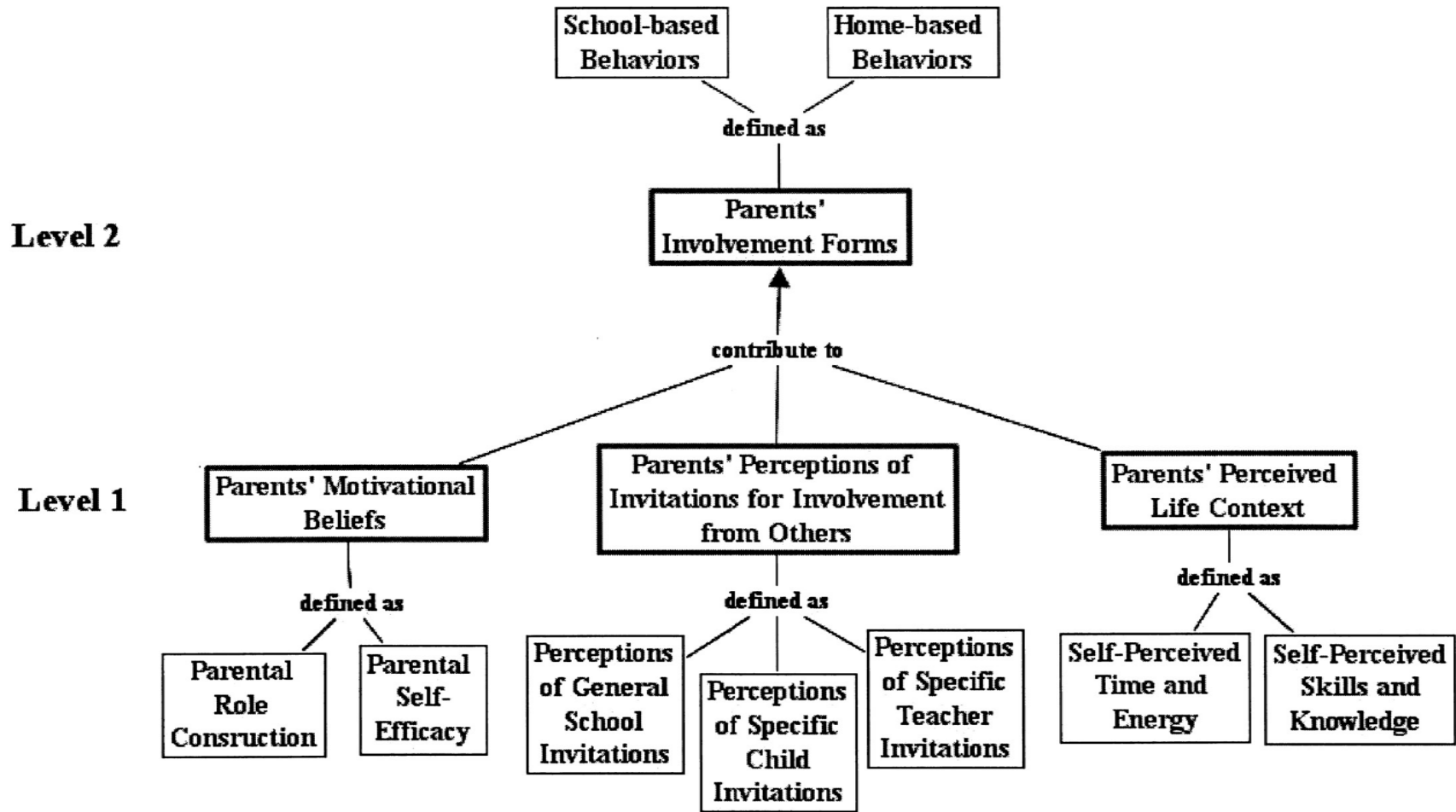
➤ *Tiempo y energía*

La percepción que los padres y las madres tienen sobre su tiempo y energía influye en su implicación.

Nivel 2: Tipos de implicación educativa

Se refiere a la implicación real que ponen en práctica los padres y las madres. Es el resultado de las tres fuentes motivacionales que posibilitan o bien obstaculizan la implicación. Se consideran dos tipos de implicación: la implicación en la escuela y la implicación en el hogar.

La implicación en la escuela se refiere a la frecuencia en que las familias participan en las actividades que se organizan en la escuela; atender eventos especiales, ser voluntario, participar en la asociación de padres etc. La implicación en el hogar se refiere a la frecuencia en que las familias participan en actividades en el hogar como hablar con sus hijos/as sobre la escuela, supervisar deberes, ayudar preparar exámenes, practicar la lectura y otras habilidades etc.



Cuadro 4.3.: Niveles 1 y 2 del modelo teórico de Hoover-Dempsey et al. (2005) sobre el proceso de implicación de los padres/ madres (Walker et al., 2005)

Los resultados de la investigación realizada (Walker et al., 2005) manifestaron que las creencias motivacionales, la percepción de la invitación y el contexto de vida de los padres explican el 33% de la implicación en el hogar y el 19% de la implicación escolar.

Las creencias motivacionales de los padres y las madres eran los mayores predictores de la implicación escolar, explicando el 12% de la misma, mientras que la invitación específica del hijo es el factor que más influye la implicación de padres y madres en el hogar (21%). La percepción de contexto de vida es un predictor importante para la implicación en el hogar en los casos en que los padres afirmaban tener poco tiempo y energía y habilidades y conocimiento. Sin embargo, resultaba ser un predictor de la implicación escolar en los casos en que los padres afirmaban tener mucho tiempo y energía y habilidades y conocimiento.

Más adelante el mismo equipo investigador realiza una investigación con 853 padres/madres con hijos/as en la escuela primaria en diferentes escuelas públicas del Centro-Sur de Estados Unidos obteniendo los siguientes resultados (Green et al., 2007):

- La implicación del hogar es explicado sobre todo por el rol parental, el sentido de eficacia, la invitación específica del hijo/a y la percepción de tiempo y energía de los padres. La invitación general de la escuela, la invitación específica del profesor y la percepción de habilidad y conocimiento no predicen de forma significativa la implicación en el hogar cuando se realizaban los análisis de regresión.
- La implicación en la escuela venía explicado sobre todo por el rol de los padres, su sentido de eficacia, invitación específica del profesorado e hijo, y la percepción del tiempo y energía de los padres. De los análisis de regresión, se deduce que la invitación general de la escuela y la percepción de habilidades y conocimiento no predecían la implicación escolar aunque ambas estaban correlacionados con la misma.

- Considerando las variables socioeconómicas (nivel educativo, ocupación y horas trabajadas a la semana) evidencian que en su conjunto no se relacionaban con la implicación en el hogar. Sin embargo el nivel educativo de los padres y las madres sí se relacionaba con la implicación escolar.

4.2.4. Consideraciones sobre los modelos presentados

Los modelos analizados suscitan interés debido a que presentan una concepción de la implicación que subraya la importancia que adquieren las relaciones con el entorno (familia-escuela-comunidad; familia-escuela; familia-hijo o hija) en la implicación educativa de los padres y las madres, de modo que vienen a confirmar la naturaleza recíproca de la implicación educativa familiar. Este hecho es de sumo interés en el contexto de nuestro trabajo con familias de la inmigración debido a que nos plantea la necesidad de estudiar las relaciones educativas que se establecen tanto en el ámbito privado como público a la vez que se toma en consideración el contexto de vida de las familias, tal y como se refleja en el caso del modelo de Hoover-Dempsey y colaboradores y Grolnick y colaboradores. Por su especificidad, las familias de la inmigración pueden presentar ciertas continuidades, adaptaciones o rupturas en las relaciones educativas que establecen en el nuevo entorno según la orientación de su adaptación social, cultural y educativa.

Cada modelo comprende la implicación educativa familiar de forma diferente; el modelo de Epstein proporciona un marco explicativo más amplio donde entiende que la implicación educativa familiar puede ser favorecida a través del proyecto de centro educativo y su estrecha colaboración con la comunidad. En el modelo de Grolnick y colaboradores la implicación educativa familiar tiene una visión más amplia y viene constituido por tres dimensiones: la implicación escolar, cognitiva y personal. En el modelo elaborado por Hoover-Dempsey y colaboradores el concepto de la implicación educativa de los padres y las madres se constituye por dos ámbitos, la implicación que manifiestan en el ámbito de la escuela y la que manifiestan en el hogar.

Considerando que el objeto de estudio de nuestro trabajo lo componen las familias inmigrantes no está de más considerar algunas limitaciones que pueden presentar estos modelos. El modelo de Epstein refleja una concepción de la implicación educativa tradicional relacionada, sobre todo, con prácticas de carácter académico y cuantificable (revisión y ayuda de deberes, participación en actividades escolares, voluntariado etc). Ello puede arrojar ciertas limitaciones para valorar la variedad de formas de implicación que puedan desarrollarse. Tampoco profundiza en la dimensión contextual de las familias y las dificultades que pueden llegar a afectar las prácticas y las relaciones que se pueden establecer entre hogar y escuela.

El modelo de Hoover-Dempsey y colaboradores resuelve esta última limitación considerando la dimensión contextual de las familias (el contexto de vida), sin embargo, la implicación en el ámbito del hogar y escolar siguen teniendo una orientación académica. Posiblemente, este modelo refleje en mayor medida las tendencias en prácticas educativas de las familias con nivel socioeconómico, educativo y lingüístico considerable. En este sentido probablemente el modelo de Grolnick deja más resuelto este último aspecto. La consideración de la “dimensión personal” dentro de la implicación educativa familiar proporciona una mayor posibilidad para identificar de forma más precisa la diversidad de las prácticas educativas de las familias.

Finalmente, otro aspecto a considerar se ciñe a la medición. Algunos autores han efectuado ciertas críticas en este sentido al modelo de Hoover-Dempsey y colaboradores, tal es el caso de Anderson et al. (2007) que cuestiona del modelo la variable “creencias motivacionales”, compuesto por el rol y sentido de eficacia de los padres. Nos dice este autor que el rol y el sentido de eficacia han demostrado ser variables que operan de forma diferente de modo que la obtención de la media a partir de las dos variables puede no llegar a representar de forma adecuada la dimensión motivacional. Siguiendo en la línea del último autor citado, Fan et al. (2001) consideran que no está del todo explicado cómo pueden ser definidos operativamente cada elemento y medidos empíricamente.

La aportación teórica de los modelos expuestos representa una contribución considerable para nuestro estudio. Sin embargo, el tema de la implicación educativa familiar se sitúa en contextos de inmigración por lo cual trataremos de continuar con la revisión específica.

4.3. Implicación educativa de las familias en contextos de inmigración: aportaciones de investigaciones

4.3.1. Tipos de implicación educativa

La implicación educativa en las familias de la inmigración va acentuando cada vez más la necesidad de concebir la implicación educativa desde una mirada más amplia del apoyo educativo, superando así una aproximación tradicional al concepto, vinculada a prácticas educativas específicas y estándares, en su mayoría cuantificables. A partir de esta constatación, se pronuncia Auerbach (2007) sobre la naturaleza del concepto de implicación educativa. Entiende que ésta se ha concebido como un hecho social construido en un terreno neutro. Sin embargo, la implicación educativa familiar se ha construido socialmente para privilegiar, por una parte, las normas de las familias de grupos dominantes en cuestiones de raza, clase, cultura y género, y por otra parte, las expectativas de los educadores. Esta consideración pone de manifiesto una concepción que representa limitaciones para abarcar prácticas educativas que las familias llevan a cabo desde un espectro social y cultural amplio. Señala Lareau (1996) que el hecho de no valorar la diversidad en las formas de implicación familiar ha llevado a los autores a sobre-enfatizar un consenso entre familias y educadores en relación a modelos de implicación educativa familiar y a subestimar los conflictos que ha suscitado este aspecto en la relación familia-escuela.

Las investigaciones realizadas con familias latinas emigradas a Estados Unidos, por ejemplo, expresan una concepción de la implicación educativa familiar más amplia que asume valores educativos como la consideración hacia los demás, la amabilidad, el respeto a los mayores, la autoridad y cooperación (Delgado- Gaitan, 1992; 2004). Chrispeels et al. (2001) en su investigación con familias latinas han visto que éstas

entienden su rol educativo como una forma de asegurar las necesidades básicas del hijo, su llegada diaria a la escuela, respeto hacia la profesora, buen comportamiento respecto al resto del alumnado, y socialización del hijo en la asunción de responsabilidades de las familias. Los estilos educativos de las familias son un aspecto importante en sus discursos e influyen la forma de relacionarse con su hijo o hija y la escuela.

Deducimos, por tanto, la existencia de ciertas variaciones en las creencias de las familias hacia las formas de implicación educativa, posiblemente influidas en base a sus normas culturales. Los aspectos educativos que mencionan las familias, menos vinculados al aspecto formal de la educación y más a valores, son la base para que sus hijos e hijas interioricen otros aprendizajes.

A continuación se describen las aportaciones de las investigaciones respecto a la implicación educativa de las familias inmigrantes diferenciados por ámbitos de actuación: escuela y hogar.

4.3.2. Implicación educativa de la familia en la escuela

Investigaciones realizadas con profesorado y familias inmigrantes dan cuenta de las diferencias en las percepciones de ambos respecto a la implicación educativa familiar (Lawson, 2003; Redding, 2006; Deplanty, Coulter-Kern y Duchane, 2007). Tratamos de situarnos en las miradas de cada una de las partes.

4.3.2.1. La mirada de la familia

Investigaciones que han tratado la relación educativa de las familias inmigrantes se pone de manifiesto, en términos generales, una mayor tendencia de estas familias a implicarse educativamente en mayor grado fuera del ámbito escolar (Lawson, 2003; Jacson and Remillard, 2003 en Anderson et al., 2007; Lee et al., 2006; Rodríguez-Brown, 2009).

Las familias generalmente no buscan un alto grado de contacto con la escuela, y cuando lo hacen, es mayor la tendencia a participar en actividades relacionadas directamente con sus hijos e hijas (Anderson et al., 2007; Comer et al., 1991). La búsqueda del agrado de sus hijos e hijas conlleva mayor participación en festividades especiales y en la recaudación de fondos a las que sus hijos/as se vinculan (Jacobson, 2005; Valdés, 1996). Este tipo de participación no se debe desdeñar ya que, como afirma Delgado Gaitán (2004) no deja de ser un aspecto importante que indica interés hacia su hijo/a. Buscan la relación individualizada con el profesorado del hijo e hija y no tanto con otras familias de la escuela (Redding, 2006). La tendencia a buscar encuentros informales expresado en algunos trabajos (Anderson et al., 2007; Delgado-Gaitán, 2004) denota una mayor preferencia de éstas hacia encuentros casuales que a contactos institucionales (Halsey, 2005 en Anderson et al., 2007). En un contexto más cercano, en Andalucía, Madrid, Cataluña también las investigaciones afirman lo dicho (Bueno et al., 2005; Aguado, Buendía, Marín y Soriano, 2006). Garreta (2008) concluye en su investigación, con los Presidentes del AMPA, que las familias inmigrantes tienden en mayor grado a inscribirse en la asociación que a participar en las actividades y reuniones que ésta organiza.

Para algunos autores las razones de índole lingüística no favorecen la participación de las familias en la escuela. Las *barreras lingüísticas* pueden contribuir a limitar las relaciones entre familia y escuela tal y como afirman investigaciones realizadas con familias de diferente procedencia: latinos en Estados Unidos (Chrispeels et al., 2001; Nieto, 2008), comunidad china en Estados Unidos (Ji et al., 2009), familias refugiadas de procedencias variadas en Estados Unidos (Szente y Hoot, 2006), familias inmigrantes en Grecia (Vidali y Adams, 2006) e Inglaterra (Sneddon, 1997) y con familias inmigrantes en España (Bueno et al., 2005; Aguado et al., 2006; Terrén et al., 2007; Garreta et al., 2005; et al., 2007).

La experiencia que han ido tejiendo en los *países de origen* puede marcar su relación con la escuela. Las formas de colaboración entre familia y escuela en cada país pueden presentar variaciones tanto en su conceptualización como en su intencionalidad. El contexto cultural, socioeconómico y político orienta las provisiones que concedan los

estados a la educación, los ideales de colaboración entre familia-escuela, y entre estado, sociedad civil e iglesia etc. (Ravn, 2005). En el estudio que presenta Hiatt-Michael (2005) se analizan diferentes concepciones que se han desarrollado en este tema en diferentes países. Por ejemplo, Colley (2005) estudia el caso de Gambia en donde las relaciones colaborativas entre familia y escuela comprenden una estrategia para el desarrollo económico y social de la comunidad. La implicación familiar y comunitaria se vincula al apoyo comunitario que demandan las necesidades cotidianas de los miembros de la comunidad. Las escuelas asumen su función de proporcionar información educativa a las familias y éstas responden a las necesidades diversas a través del uso de la escuela y sus recursos.

En el estudio de Roer-Strier et al. (2006) con familias de Etiopía en Inglaterra afirman la influencia de las experiencias previas acumuladas en el país de origen. Las familias residentes en zonas rurales en ocasiones mandan a sus hijos e hijas a vivir a las ciudades de modo que queda fuera de su alcance la posibilidad de implicarse en la escuela, y siguen sin implicarse una vez emigran al nuevo país. En trabajos con familias latinas se evidencia mayor tendencia de éstas en sus países de origen para colaborar en la escuela a través de la recaudación de fondos o su participación en festividades especiales (día de la madre, padre etc.) (Finders y Lewis, 1994).

De ahí que las diferencias en las *normas culturales* también deban considerarse. Valdés (1996) y Chrispeels et al. (2001) en sus estudios con padres de origen hispano, Jacobson (2005) con familias mejicanas y Hill et al. (2003) con afroamericanas en Estados Unidos, Hoffman y Stavans (2007) con etíopes en Israel, Batthi (1998) con familias de origen asiático en Inglaterra y en un contexto más cercano Aguado et al. (2003) afirman que las familias consideran a la escuela responsable de asegurar la enseñanza académica, de modo que creen más conveniente no interrumpir la labor del profesorado. Las familias pueden proceder de países donde la autoridad escolar hace caso omiso de la opinión de los padres y las madres. El respeto mayor que puede merecerles el profesorado puede llevarlos a considerar inapropiado expresar una opinión o cuestionar al mismo (Adams y Kirova, 2006). Otro argumento que emite Delgado

Gaitán (1992) a través de su investigación etnográfica se refiere a los resultados de los hijos e hijas, que cuando son positivos, las familias limitan el contacto con el profesor/a.

A partir de lo constatado, y siguiendo a Fernández Enguita (2001), a las familias inmigrantes la cultura escolar del nuevo país puede resultarles si no totalmente ajena, quedarles al menos a cierta distancia; nos dice este autor, la escuela puede ser un lugar distante e incluso hostil que genera un compromiso hacia ella limitada o instrumental.

La escasa participación en la escuela sobre todo en órganos de decisión puede deberse a otro componente a considerar; *el conocimiento y la familiaridad* que pueden sentir hacia el sistema educativo y su funcionamiento. Bartolomé (1999) y Soriano (Aguado et al., 2006) concluyen que las familias inmigrantes expresan un alto conocimiento del profesorado aunque menor de la asociación de padres de la escuela. Atendiendo a las opiniones de los Presidentes de los AMPA, Garreta et al. (2007; 2008) asegura que el desconocimiento del sistema educativo es uno de los aspectos que más dificulta la comunicación entre familia-escuela. Las familias pueden desconocer hasta dónde se les permite implicarse. Bueno et al. (2005) en la investigación realizada en Valencia con padres y madres inmigrantes evidencia un desconocimiento sobre los valores que imparte el sistema educativo, los objetivos de la instrucción, y los planes de estudio aunque afirman estar bien informados. Hohl (1996 en Garreta, 2008) en la investigación llevada en Québec con familia de origen haitiano y salvadoreño identifica ausencia de conocimiento de las normas de la escuela y las expectativas que tiene ésta hacia los deberes de las familias. Dicho de otra manera, las familias manifestaban desconocimiento sobre la definición institucional de la escuela.

El escaso conocimiento en torno al sistema educativo se expresa de forma más acusada en los cursos pre-universitarios. Nos afirma Aparicio et al. (2006) en su estudio con familias latinas en Estados Unidos cómo las familias de primera generación parten de un desconocimiento sobre los requerimientos para el acceso a la universidad, mostrándose menos preparados para ayudar a sus hijos/as en la elección de cursos de enseñanza secundaria o discutir las diferentes opciones de carreras universitarias. Siguiendo en la línea de esta autora citada, Márquez (2010) y Chrispeels et al. (2001)

afirman cómo las familias en muchas ocasiones no tienen la suficiente información para comprender los procesos de acceso a la universidad. Las altas expectativas depositadas en sus hijos/as, contrastan con la falta de comprensión sobre la relación existente entre el éxito futuro y los logros académicos actuales de los hijos e hijas.

Sin embargo, cabe considerar que las percepciones generales que construyen las familias sobre la escuela, aportados por estudios etnográficos con familias de diversos orígenes, también imprimen en ellas ciertas *tendencias comunes*. Tal y como afirmamos en el capítulo anterior, las familias conceden un valor alto a la escuela y al profesorado, y confían en la calidad de sus recursos tanto humanos como materiales (Aparicio, 2003). De ahí que pueden evitar inmiscuirse en la labor educativa del profesorado y en la escuela.

De lo expresado hasta ahora, y de acuerdo con Ogbu (1974, 1978) y Tomlinson (1984), podríamos afirmar que las percepciones de las familias vinculadas a la inmigración sobre la escuela posiblemente se construyan sobre la condición colonial y cultural de su origen, las altas expectativas de las familias, sobre el conocimiento del sistema educativo y la experiencia con el profesorado del nuevo país.

4.3.2.2. La mirada del profesorado

El profesorado tiende a equiparar la ausencia de las familias inmigrantes en la escuela con la escasa valoración que le conceden éstas a la educación de sus hijos/as (Delgado-Gaitán, 1992; Valdés, 1996; Chrispeel et al., 2001; Garreta, 2003; Roer-Strier et al., 2006; Terrén et al., 2007; Deplanty et al., 2007; Rodríguez-Brown, 2009; Dantas y Manyak, 2009). Sin embargo, un amplio número de investigaciones han evidenciado el alto interés que diversas familias emigrantes conceden a la educación (Archer-Banks y Behar-Horenstein, 2008; Cummins, 1986; McBrien, 2003; Bakker, Denessen y Brus-Laeven, 2007; Chavkin, 1993; López, 2001) a través de formas diversas de implicación educativa.

Citamos algunas investigaciones al respecto, como es el realizado por Bakker et al. (2007) en la investigación con 218 familias y 60 profesores en un contexto Europeo, concretamente, el este de Holanda. Evidencian que la percepción del profesorado en relación a las dimensiones de la implicación educativa familiar varía de forma significativa dependiendo del nivel educativo de las familias, de modo que es más positiva la percepción a mayor nivel educativo de éstas. El profesorado mostraba una tendencia a conceder el mismo valor a la implicación educativa familiar en la escuela y en el hogar. Tienden así a evaluar la implicación educativa en el hogar de las familias a través de la percepción de su implicación en la escuela (participación en actividades de la escuela, contacto con el profesor etc.). Valorar la implicación educativa familiar según su implicación en la escuela y según su nivel educativo puede contribuir, dice el autor, a la construcción de visiones estereotipadas sobre la misma.

El estudio etnográfico que realizó Lawson (2003), con familias afro americanas y europeas y profesorado en Estados Unidos, constata que aun habiendo acuerdo entre familia y profesorado sobre el beneficio que produce una colaboración entre las mismas en el aprendizaje del alumnado, las diferencias emergen en el significado y funciones que atribuyen ambos a la implicación educativa familiar. El profesorado concibe la implicación educativa familiar de forma lineal, técnica y en relación a su profesión. Las familias, sin embargo, tienen una visión más amplia, que excede la aproximación técnica y específica del profesorado. Buscan a través de su implicación asegurar tanto el éxito escolar, como la seguridad y bienestar del hijo/a. Es por ello que su implicación persigue también responder a las necesidades que demanda la comunidad (inseguridad, condiciones sociales...), y tiene una mirada más amplia que la propiamente académica.

Este esfuerzo que las familias realizan para asegurar la seguridad y bienestar de sus hijos no es valorado por el profesorado debido a que éste percibe que representan obligaciones que ya la familia debe asumir obligatoriamente de antemano. A partir de esta constatación el autor vuelve a afirmar la necesidad de clarificar las expectativas que se generan alrededor de la implicación familiar, debido a que las familias no tienden a identificar su implicación enfocado en la escuela tal y como el profesorado hace y espera que haga la familia.

La posible emergencia de una mirada del profesorado hacia la implicación familiar basada en el enfoque deficitario conduce a la escuela a valorar la necesidad de “remediar” estas familias a través de educarles en las formas de implicación educativa tradicionales, o por decirlo de otra manera, en educarles para convertirse en “participantes legítimos” (Finders et al., 1994). De este modo la adquisición de los estándares de la implicación educativa familiar que la escuela valora se vuelve el mejor antídoto para conducir la suerte educativa de este alumnado hacia el éxito; piensan que los padres y madres deberían de apoyar los objetivos escolares y mostrar acuerdo hacia sus normas sociales y culturales (Garreta, 2003).

Construir diferentes expectativas sobre la implicación educativa familiar puede generar cada vez mayor distanciamiento entre profesorado y familia dando lugar a la creación de malentendidos y estereotipos y la tendencia a buscar responsabilidades en el otro, y que en última instancia sirven para crear unas relaciones disfuncionales entre familia-escuela. Es por ello también importante valorar lo que aporta la investigación sobre la implicación educativa de las familias en el ámbito del hogar.

4.3.3. Implicación educativa de la familia en el hogar

4.3.3.1. Transmisión de valores socioculturales y socioeducativos

Como venimos constatando, y de acuerdo con Garreta (2008), el interés por la educación puede expresarse en varias formas e intensidades. Esta apreciación, probablemente, es todavía más cierta si enfocamos la mirada en el universo educativo familiar del hogar. Aunque en los modelos sobre la implicación educativa familiar se refleja una mayor tendencia a considerar aspectos tradicionales de la implicación, cada vez son más estudios realizados con familias inmigrantes que vienen a afirmar la necesidad de ampliar esta visión.

Delgado Gaitán (2004) en su experiencia investigadora con familias latinas en Estados Unidos afirma la tendencia de estas familias a comunicar a sus hijos/as sus

expectativas. Las familias tienen muy presente el esfuerzo que les ha supuesto la experiencia migratoria de modo que a menudo transmiten a sus hijos e hijas la importancia de no desperdiciar las oportunidades que se les presentan (Delgado-Gaitán, 1992; 2004). Estas ideas van acompañadas con conversaciones e historias y relatos sobre sus propias vivencias y experiencias relacionadas a las oportunidades de acceso y desarrollo educativo (Valencia y Black, 2002 en Jacobson, 2005; Sheldon, 2002). El relato de historias y estimulación hacia el éxito educativo también están presentes en familias con escolarización baja (Gandara, 1995). Conciben su rol en mayor medida como de cuidado y enseñanza de la moral y valores (Valdés, 1996; Menard-Warwick, 2007) mientras que esperan de la escuela obtener logros académicos (Chavkin et al. 1995 en Rodríguez-Brown, 2009).

Lopez (2001) en su investigación cualitativa con familias inmigrantes latinas de Texas Río Grande Valley constata que su implicación educativa comprenden a modo de transmisión de valores socioculturales familiares. En uno de los casos estudiados la familia concibe su implicación relacionada a la transmisión de la ética del trabajo, a través de proporcionar consejos sobre la importancia del trabajo duro y exponerlos a ello con objeto de inculcar en sus hijos/as habilidades para el trabajo y mayor valor y motivación hacia el estudio. Los consejos dados por la familia y el hecho de exponerlos al mundo del trabajo servían como herramienta para fomentar en sus hijos la idea de la importancia que tiene la educación como medio para salir del círculo de la pobreza. Las habilidades que adquirirían a través del trabajo, según la familia, podrían ser trasladadas al ámbito educativo.

Moll, Amanti, Neff y González (1992) de su estudio con familias mejicanas en Tucson, Arizona, proporcionan la noción de *fondos de conocimiento* (funds of knowledge) que se refiere al conjunto de creencias, valores y habilidades históricamente acumulados y culturalmente desarrollados en el hogar (Moll et al., 1992) que guían las prácticas diarias de las familias y sirven como recursos para afrontar las posibles circunstancias sociales cambiantes y adversas que enfrentan las mismas, contribuyendo así a un mayor bienestar familiar.

La premisa de los fondos de conocimiento consiste en asumir que las familias son competentes y acumulan conocimiento valioso. Este conocimiento puede incluir múltiples aspectos tales como gestión del ganado, agricultura, construcciones y reparaciones, medicina local, religión...su transmisión tiene lugar a través de un proceso dinámico que posibilita el funcionamiento y desarrollo de la vida del hogar. Las redes sociales, flexibles y constituidas por personas externas al hogar, posibilitan a los miembros familiares relaciones sociales múltiples y duraderas basadas en la reciprocidad y confianza que facilitan un contexto de aprendizaje donde obtienen el conocimiento sobre diversas actividades y donde el alumno/a en este caso participa activamente en las actividades que posibilita el funcionamiento de hogar (contribuir a la actividad económica familiar, mediar entre familia e instituciones etc.).

Marquez (2010) en su trabajo cualitativo con familias mejicanas residentes en Estados Unidos descubre que los fondos de conocimiento familiar contribuyen al desarrollo de las ideologías educativas²⁸ familiares que posibilitan formas de implicación educativa que en muchos casos influyen positivamente en los procesos educativos de los hijos/as. En su trabajo analiza las ideologías educativas de las familias en relación a los posibles logros universitarios de sus hijos/as. Las ideologías educativas se presentan en la transmisión de valores socioculturales tales como alta valoración de la educación y aspiraciones educativas, en la enseñanza del respeto, orgullo y en la fe.

En la investigación etnográfica realizada con familias de origen centroamericano y afroamericano con hijos e hijas inscritos en un programa de acceso a la universidad en la ciudad de Los Ángeles Auerbach (2007) descubre que las familias asumen su rol educativo en términos de apoyo general que no se ven reflejados en los modelos tradicionales de implicación educativa familiar. En su investigación identifica tres perfiles de implicación educativa:

1. Apoyos morales (*moral supporters*): estas familias conceden un apoyo moral a sus hijos/as mediante consejos, orientaciones sobre comportamientos adecuados y apoyo motivacional. Manifiestan a sus hijos/as el valor de la educación y el

²⁸ Perspectiva integral sobre la educación.

trabajo a través de la expresión de sus propias experiencias. Confían en el sistema educativo, razón por la que las visitas a la escuela ocurren de forma muy puntual. Este tipo de implicación está más presente en familias con nivel educativo más bajo y con limitadas redes sociales. Sus estrategias, invisibles a los ojos de la institución educativa, se vuelven una forma de “capital moral” basada en la transmisión de los valores culturales con objeto de lograr ventajas educativas para sus hijos/as.

2. Luchadores en defensa de derechos (*struggling advocates*): estas familias proporcionan apoyo directo e instrumental en el hogar a sus hijos/as, a quienes los ven necesitados de apoyo adicional. Consideran necesario participar en la escuela para obtener información que posibilite a sus hijos/as mejores oportunidades educativas puesto que no confían en que el sistema por si solo les ofrezca las mismas oportunidades educativas. Este tipo de familias presenta mayor variedad en cuanto al nivel educativo, origen y red social.
3. Compañeros ambivalentes (*ambivalent companions*): estas familias ofrecen un apoyo emocional importante que se conjuga con mensajes ambivalentes sobre la escuela y la educación superior. Presentan una relación comunicativa y emocional positiva con los hijos/as a los que animan, motivan y ayudan con los trabajos escolares, en los casos en que el hijo/a les pida ayuda. Conocen el sistema educativo americano y están más asimilados a esta cultura, pero se presentan más escépticos hacia las oportunidades educativas que ofrece la escuela. Viven con inquietud el hecho de que el acceso a la universidad cambie las relaciones cercanas, las obligaciones y rutinas que mantienen sus hijos/as con la familia. Participan raramente en la escuela aunque suelen hacerlo en las actividades deportivas como forma simbólica de apoyo.

De las tres tipologías de familias emergen, según la autora, tres nuevas formas de capital denominadas capital moral, navegacional y emocional. Estas formas de capital se convierten en recursos que usan las familias para obtener beneficios educativos para sus hijos/as y que vienen a ser considerados por las mismas como formas válidas de

apoyo educativo. Las familias persiguen retar los roles tradicionales educativos que han adquirido a través de su experiencia educativa adoptando nuevos roles que proporcionen mayores posibilidades a sus hijos/as. La posición social, cultural y psicológico moldea sus formas educativas, en ocasiones invisibles a los ojos del personal de la escuela.

4.3.3.2. Negociando el pasado y el futuro

Tal y como se constata en el citado trabajo de Auerbach (2007), la experiencia migratoria sitúa a las familias en un nuevo escenario que agudiza la toma de conciencia de la importancia de ciertos valores socioculturales y educativos familiares. Las investigaciones con la comunidad latina indican que esta toma de conciencia crea mayor disposición para socializar a sus hijos/as en las normas y expectativas de las familias, a través de la interiorización de los buenos modales y los comportamientos que acepta su cultura (Chrispeels et al., 2001). Una de las características es el familiarismo familiar que abarca valores de identificación familiar, obligación y apoyo (García, Scribner y Cuellar, 2010), de lealtad familiar y orientación hacia la vida comunitaria (Espinosa 1995 en Rodríguez-Brown, 2009). Las familias tratan de inculcar en sus hijos e hijas el orgullo de la herencia familiar y la creencia en uno mismo ante las posibles situaciones racistas (Villenas, 2001).

Cabe decir que las familias se encuentran, por una parte, ante la necesidad de socializar a sus hijos/as en la cultura de origen familiar y proyectan su deseo de no perder las buenas costumbres y, por otra parte, toman conciencia de la necesidad de ir incorporando nuevos aspectos de la cultura del nuevo país que facilite las relaciones del hijo e hija y la incorporación en el nuevo contexto educativo escolar (Aparicio, 2003). La evidencia de ciertas diferencias en las normas culturales de la nueva sociedad les lleva a negociar sus roles en el nuevo clima cultural (Roer-Strier et al., 2006).

Afirma Palaudarias (1999) que la escuela supone para las familias apertura a un modelo social y cultural que no se siente como propio; es un espacio de educación diferente y enfrentado que puede amenazar el orden familiar (Aparicio, 2003). En casos, la adaptación escolar del hijo o hija puede suponer para la familia la pérdida de los

valores familiares, y de sentimiento de control hacia sus hijos/as o cambios en sus roles (Kirova y Adams, 2006), proyectando así miedos y celos hacia el deterioro de los valores que conforman sus bases relacionales como el respeto, disciplina y mostrando actitudes sobreprotectoras ante las nuevas relaciones que establecen con sus iguales (Bueno et al., 2005). Cagigal (2007) afirma que el desconocimiento de los patrones culturales de la nueva sociedad conduce a las familias a cierta desorientación para descodificar de forma efectiva las conductas de compañeros y para valorar si ésta es o no coherente con las conductas familiares, lo que conlleva agudizar la rigidez en los criterios normativos o dejar en manos de sus hijos/as la constitución de las normas que ellos no pueden establecer por desconocimiento.

Este hecho se hace evidente en las investigaciones que se han realizado con familias con hijos e hijas que se encuentran en periodos de acceso a la universidad (Márquez, 2010; Auerbach, 2007). El hecho de que sus hijos e hijas tengan que dejar el hogar para ir a la universidad se convierte en fuente de intranquilidad y desasosiego por miedo a perder el control hacia ellos. El hogar representa el refugio donde los valores educativos familiares tienen la posibilidad de perpetuarse, y por tanto, ante cierta ausencia de valores como la disciplina, el castigo, buenos modales en la cultura escolar del nuevo país (Trueba et al., 1993) las familias tratan de no desentenderse de la importancia de inculcar la disciplina, el castigo, normas en los horarios y el apoyo emocional (Delgado-Gaitán, 1992; Terrén et al., 2007).

4.3.3.3. Apoyo académico

En relación al apoyo más directamente académico, las familias también pueden adoptar modelos de enseñanza diferentes de la escuela (Kenner, 2005). Hope Leichter, y colaboradores en la Universidad de Columbia (1982 en Clark, 1983, 9) conceden a la educación familiar una visión holística, razón por la que se incorpora en los estudios actividades un tanto “naturales” que acontecen la vida familiar: salir de compras, cocinar, escribir notas, los juegos, visitas, la lectura, ver la TV, tutorizar los deberes, implicarse en la comunidad. El estudio concluye que dichas actividades son relevantes en la adquisición de la lecto-escritura en los niños.

Las familias de la inmigración pueden presentar diferentes formas de potenciar los aspectos académicos de sus hijos/as. La lectoescritura puede ser promovida a través de compra de libros, o acudir a la biblioteca, leer con los padres/madres, animar a la lectura (Delgado Gaitán, 2004), o escuchar lo que leen sus hijos/as (Menard-Warwick, 2007). La lectura de la Biblia o el Corán como actividad es común en algunas investigaciones en que han estudiado a familias inmigrantes latinas, africanas en Estados Unidos (Finders et al., 1994; Perry, 2009) así como comunidad bangladesí en Inglaterra (Kenner, Ruby, Gregory, Jessel y Arju, 2007).

Algunas familias inmigrantes pueden creer que asegurar la asistencia del hijo/a a la escuela y revisar si los deberes están completos es una forma de implicación (Adams et al., 2006). Puede haber variaciones en el grado de apoyo académico dependiendo del tipo de asignatura, el sentido de eficacia de las familias hacia ciertas asignaturas y el énfasis del profesorado hacia algunas de ellas (Drummond y Stipek, 2004). Otra autora, Delgado-Gaitán (1992), señala a través de su investigación con familias latinas que es la ayuda en la realización de deberes la estrategia más común de las familias en relación a actividades escolares. Los comportamientos familiares varían en base a las características del alumnado; el alumnado avanzado realiza mayormente los deberes solo y obtiene después la revisión de la familia. En el caso del alumnado principiante se crea cierta frustración entre la familia por desconocimiento de su modo de ayudar. La falta de conocimiento sobre el nivel de los hijos y la incongruencia entre la cantidad de deberes y los resultados académicos que obtienen los mismos crea confusión en las familias.

Otras investigaciones, como la realizada con la comunidad etíope en Israel (Hoffman et al., 2007), afirman de la tendencia entre estas familias inmigrantes con bajo conocimiento de la lengua escolar a abandonar la labor de apoyo en lectoescritura una vez los niños se escolarizan, considerando que una explicación puede situarse en la menor capacidad que conciben tener, en comparación con la escuela, para enfrentar esa labor. Las palabras de Bueno et al. (2005) pueden resultar esclarecedoras: *“En un primer momento, se produce una posición de reafirmación de la identidad propia, pero la falta*

de competencias para construir completamente una alternativa complementaria hace que los padres clasifiquen y desistan de su reafirmación, dejando el papel de la construcción del conocimiento totalmente en manos de la escuela, reconociendo, no obstante, la pérdida de identidad que esto supone". (2005,148).

Sin embargo, la importancia que adquieren los miembros de la familia extensa tales como tíos, tías, abuelos, primos en el apoyo académico en el hogar debe considerarse (Valdés, 1996; Gregory et al., 2004; Perry, 2009; Siraj-Blatchford, 2010; García et al., 2010). Las familias aseguran el aprendizaje de sus hijos e hijas a través del *literacy network* (Barton et al., 1994 en Kenner, 2005) que posibilita el establecimiento de estrategias para animar a los hermanos mayores a que ayuden a sus hermanos con las tareas escolares o la lectura (Hoffman et al., 2007). También buscan soluciones recurriendo a compañeros en cursos superiores, otros amigos o familiares (Aparicio, 2003; Perry, 2009).

Otra de las estrategias detectadas en la investigación con familias inmigrantes (Trueba et al., 1993) se refiere a la tendencia de la misma a inscribir a sus hijos e hijas en clases particulares, en muchos casos en el hogar, de modo que las familias con poca escolarización aseguran facilitar a sus hijos/as oportunidades educativas. El aprendizaje de la lengua familiar, a través de clases los fines de semana, y la formación religiosa son también estrategias que evidencian la preocupación educativa de las familias (Terrén et al., 2007).

También la inscripción en actividades extraescolares supone una oportunidad para obtener mayor conocimiento de la cultura del país, para estimular las potencialidades del alumnado y la socialización e integración de los mismos (Luque, 1995; Epstein et al., 2002; Besalú, 2002). Las familias valoran de forma muy positiva este recurso, sobre todo en aquellos casos en que no pueden ofrecer una ayuda relevante por falta de preparación y tiempo (Aparicio, 2003), aunque también la situación económica puede limitar su inclusión en estos programas.

4.4. Fundamentación de variables que intervienen en la implicación educativa de las familias en contextos de inmigración

En el marco de las investigaciones presentadas en relación a los modelos de implicación educativa familiar y de implicaciones educativas de las familias en contexto de inmigración tienen relevancia las variables de carácter psicológico, social y pedagógico. Con el objetivo de fundamentar nuestra investigación en la trayectoria marcada por las investigaciones expuestas se pretende profundizar en el estudio de variables que intervienen en la implicación educativa de las familias. La comprensión y definición de las variables para la investigación han puesto de manifiesto las complejidades cuando se trata de delimitar el tema y las variables de estudio.

4.4.1. Vivencia escolar de la familia

La literatura especializada en la implicación educativa familiar en contextos de inmigración ha venido reiterando la importancia que adquiere la experiencia previa personal de las familias en sus modos de implicación educativa (Bastiani, 1997; Sneedon, 1997; Garreta et al., 2005; Anderson et al., 2007; Menard-Warwick, 2007; Finders et.al., 1994; Archer-Banks et al., 2008; Nieto, 2008). La experiencia sociocultural y escolar de las propias familias así como las experiencias acumuladas a lo largo del proceso escolar de sus hijos e hijas van configurando el tipo de relación que establecerá la familia con la nueva escuela (Garreta, 2008; Batthi, 1998; Reali y Simoes, 2005). La construcción socio histórica de la implicación educativa familiar incide en la perspectiva que adoptan en el nuevo país ya que extraen recursos socio-históricamente disponibles para construir su implicación (Menard-Warwick, 2007).

4.4.2. Estatus socioeconómico de la familia

El estatus socioeconómico también ha sido estudiado en relación a la implicación familiar. Los resultados han sido variados (Fan et al., 2001); algunos señalan que esta variable juega un rol importante en la implicación educativa de las familias (Lareau,

1989; Griffith, 1998; Sheldon, 2003; Fan et al., 2001; Desforges et al., 2003; Ogbu, 1981).

Otros estudios, sin embargo, no han encontrado relación (Delgado-Gaitán, 1992; Hoover-Dempsey et al., 1997; Green et al., 2007), y aseguran que otros factores contextuales, como la invitación escolar o las redes sociales, tienen mayor importancia. En cualquier caso, las diferencias en la implicación asociadas en ocasiones al estatus socioeconómico deberían de ser examinadas en relación a la variación en recursos que acompañan al estatus socioeconómico como pueden ser los conocimientos y habilidades, o el tiempo y energía disponible (Hoover-Dempsey et al., 2005).

De este modo, la percepción que tienen sobre su conocimiento y habilidad para ayudar a sus hijos/as en temas educativos suele ser menor en familias con estatus socioeconómico más bajo, razón por la que manifiestan menor implicación (Adams et al., 2006; Drummond et al., 2004). El tiempo y energía disponible para la implicación puede estar influida por la situación laboral. Tal es el caso de los padres/ madres de estatus económico bajo quienes asumen en mayor grado horarios laborales impredecibles y extensos (Griffith, 1998; Garcia Coll et al., 2002; Archer-Banks et al., 2008; Sheldon, 2003). Las personas con más de un empleo o con responsabilidades de cuidado de miembros familiares muestran menor implicación, sobre todo en relación a la escuela (Hoover-Dempsey et al., 2005; Green et al., 2007; Jacobson, 2005). El contexto de pobreza y un estatus socioeconómico bajo puede exponer a las familias a una mayor vulnerabilidad para sufrir situaciones de vida negativas, que pueden derivar en situaciones de estrés, depresiones (Grolnick et al., 1997; Suarez Orozco y Suarez Orozco, 2009) y limitar una implicación educativa familiar consistente. Los recursos materiales económicos tales como espacio, confort de la casa, materiales adecuados también pueden influir en los procesos educativos de las familias (Delgado-Gaitán, 1992).

4.4.3. Origen cultural de la familia

Como citamos en el capítulo anterior, junto a la emergencia de las teorías de déficit cultural afloran diversos estudios que buscaban obtener mayor conocimiento sobre la influencia que podría ejercer el origen cultural en la implicación educativa de las familias (Coleman et al., 1966; Central Advisory Council for Education, 1967).

La variable origen cultural viene en algunas investigaciones a explicar las diferencias significativas en la implicación educativa familiar (Munroe, 1981; Aparicio, 2003; Nzinga-Johnson, Baker y Aupperlee, 2009) mientras que otros apuntan una mayor variedad dentro de un grupo del mismo origen cultural (Siraj-Blatchford, 2010). Seguramente, la diversidad es la norma entre y dentro de los grupos étnicos y, por tanto, difícilmente ésta podrá ser capturada en su totalidad.

Afirman Garcia Coll, Meyer y Brillon (2000) que la variabilidad en la implicación educativa de las familias de diversos orígenes deriva de la compleja combinación entre las variables individuales, grupales y contextuales que detallamos a continuación.

Entre las *variables individuales* subrayan la importancia del proceso de aculturación de cada individuo. El proceso de aculturación exige a las familias la búsqueda de combinación entre valores, actitudes y prácticas educativas de la cultura de origen y de la cultura mayoritaria de modo que, en el caso de la inmigración, adoptarán unas u otras prácticas educativas según las estrategias aculturativas. Ruescheberg y Buriel (1989 en Garcia Coll et al., 2000) en su trabajo descubren que el nivel de aculturación de las familias de origen mexicano estaba relacionado de forma significativa con variables externas familiares tales como la independencia, orientación al logro, orientación intelectual/cultural, orientación activa a la recreación. Sin embargo, el nivel de aculturación no se relacionaba a ningún valor interno familiar como la cohesión, expresividad, conflicto, organización y control. De ahí que los autores concluyen que la asimilación de las familias no se produce como un todo, si no tiende al desarrollo de situaciones biculturales: permanencia de ciertos aspectos familiares y, a su vez, la adopción de otros más vinculados al nuevo país. Ello induce a valorar la

complejidad con la que se tejen los procesos de aculturación y que dificulta, aún más si cabe, la posibilidad de englobar dentro de unas características generales los procesos educativos de las minorías.

Los *procesos grupales* reflejan ciertas formas de prácticas educativas derivadas del origen cultural del grupo. Le Vine (1974) en su estudio sobre las diferencias en las prácticas educativas de las familias en las diferentes culturas llega a concluir que sus prácticas educativas están condicionadas por el sistema social. El sistema social orienta los valores de las familias con objeto de preparar a sus hijos e hijas para participar de forma efectiva en dicho sistema. La necesidad de adaptación al contexto ambiental hace que ciertas prácticas dominen sobre otras. El autor propone el ejemplo del valor de la obediencia, generalmente más presente en familias de zonas rurales y de clase trabajadora. Esto se debe a que la necesidad de educar en la obediencia se hace más apremiante en casos de mayor adversidad económica. Las familias, ante la necesidad de un bienestar económico, necesitan inculcar valores que faciliten ese logro. En definitiva, a pesar de las diferencias que pueden existir entre y dentro de los grupos étnicos, existe una tendencia general de promover competencias en los hijos e hijas que sean culturalmente relevantes y comportamientos sociales adaptativos (García Coll et al., 2000) de modo que la visión de las familias sobre la escuela y la experiencia de sus hijos/as en ella se basan en los valores que sustentan sus culturas (Dantas et al., 2009).

En cuanto a los *factores contextuales*, los grupos de origen cultural minoritario, como son las vinculadas a la inmigración, suelen compartir algunos elementos comunes. Su sobre representación en la escala socioeconómica más baja (situaciones de empleo más precarios etc.), dificultades idiomáticas, limitado comprensión de la escuela y sus políticas y diferencias culturales pueden conducir a una implicación menor en la escuela (García Coll et al., 2002; Chrispeels et.al, 2001; Griffith, 1998; Finders et al., 1994).

También las situaciones de racismo que algunas familias pueden sentir pueden influir en el sentimiento de aceptación, de pertenencia y de comunidad compartida de las mismas, y por consiguiente, en el tipo de relación educativa que establecerán con la escuela. Trabajos cualitativos con familias afroamericanas y blancas (Lareau et al.,

1999; Auerbach, 2007) expresan cómo el sentimiento de discriminación racial vivido por las familias negras en Estados Unidos afecta en sus modos de implicación en la escuela y en el hogar. De ahí que investigaciones con familias afroamericanas en Estados Unidos dan cuenta de una mayor tendencia a criticar la escuela y el profesorado entre la clase trabajadora afroamericana que las familias de clase media. Consideran que la institución escolar les trata de forma negativa (Lareau et al., 1999), con desconfianza y muestran mayores reticencias para aceptar su participación en la misma (Diamond y Gómez, 2004). O de lo contrario, también puede suscitar una mayor intervención en la escuela en base a una mayor toma de conciencia de los problemas que enfrentan sus hijos e hijas en la misma. En el hogar, ello puede inducir una enseñanza a enfrentar posibles situaciones de racismo, discriminación y segregación derivadas de su condición minoritaria transmitiendo mensajes positivos y prácticas implícitas sobre su origen étnico, de orgullo racial, y una búsqueda para proteger de la imagen negativa con la que a menudo son identificadas.

4.4.4. Nivel educativo de la familia

El nivel educativo de las familias ha sido probablemente una de las variables que mayormente se ha relacionado con la implicación educativa familiar. Varios estudios (Dauber et al., 1993; Shumow et al., 2001; Englund, Luckner, Whaley y Egeland, 2004; Aguado et al., 2003; Aparicio, 2003) han evidenciado una posible relación entre el nivel educativo de la familia y su implicación educativa, tanto en la implicación en el hogar como en la implicación en la escuela. Las familias con nivel educativo más bajo sienten no poder ayudar con los deberes en el hogar ni tampoco se ven capaces para comunicarse con el profesorado de la escuela, y se sienten en menor medida pertenecientes a la escuela (Lareau, 1989). La razón puede situarse en la dificultad que muestren para cumplir con el nivel y tipo de implicación que la escuela espera de ellas (Nieto, 2008).

Sin embargo, con referencia a investigaciones hay argumentos en defensa de variables que se entretujan con la variable de nivel educativo (Clark, 1983; Delgado-Gaitan, 1992; Menard-Warwick, 2007).

Por ejemplo, el tipo de invitación que fomente el profesorado puede llegar a aumentar la implicación de las familias de nivel educativo bajo. Epstein (1987) en su estudio con 1269 padres en escuelas de Maryland concluyó que la educación de las familias no explica la implicación de las mismas cuando la profesora fomenta dicha participación, ya que en estos casos, la implicación aumenta entre familias con nivel educativo bajo. También Cummins (1986) expone el proyecto llevado a cabo en Inglaterra “The Haringey”, donde las escuelas multiétnicas del estudio, con familias analfabetas en la lengua del país, pudieron implicar a casi todos los padres y las madres en actividades educativas a través de proporcionarles ciertas estrategias adecuadas a sus posibilidades. Este hecho pone de manifiesto que una escuela comprometida hacia las familias puede conseguir la implicación educativa familiar aun cuando éstas no conocen el idioma de la escuela (Sneddon, 1997) otengan un nivel educativo alto.

El nivel educativo se entretiene de forma compleja también con la Teoría de Capital Cultural. Las ventajas que adquieren ciertos grupos en base a las formas culturales, competencias y conocimientos que manifiestan afectará de forma directa la influencia que tiene el nivel educativo de las familias en su implicación educativa, especialmente en la escuela (Marquez, 2010).

De ahí que Clark (1983) considera que el uso de variables demográficas no es suficiente para explicar la implicación familiar ya que proporciona análisis superficiales, e ignora la necesidad de un marco con orientación más psicológica que represente de forma más adecuada la vida familiar. Su trabajo se centró en el estudio de los procesos psicológicos y estilos comunicativos de 10 familias residentes en tres barrios urbanos con ingresos bajos y elegida en base a los resultados escolares (altos o bajos) de sus hijos/as y la composición familiar (monoparental o no). El autor cree que lo determinante en la competencia académica de los hijos e hijas no es la composición familiar, los variables relacionados al estatus o la motivación que transmiten a sus hijos e hijas. Apunta que es el estilo de vida de la familia el factor influyente, la cual se manifiesta en la disposición de los padres y las madres hacia el hijo/a y las relaciones interpersonales que establecen, las actividades que realizan conjuntamente, en sus creencias, en el estilo comunicativo etc.

Si bien considera que cada grupo étnico ha tenido una experiencia histórica, no cree que los procesos y dinámicas en la comunicación vengan determinadas por la etnia ni por la ocupación. Las características demográficas de las familias pueden explicar algo de la varianza de las actitudes académicas y normas de aprendizaje de hijos/as y padres/madres, pero son los componentes relacionados a las dinámicas internas de la vida familiar, las experiencias históricas de la familia, opciones y relaciones sociales en la comunidad, las oportunidades escolares y la conducta del estudiante en clase los que mejor explican la varianza. El autor encuentra relación entre la orientación psicológica de los miembros de la familia y su definición de la situación familiar (expectativas de rol) y sus parámetros de cuidado emocional, su construcción de parámetros de organización, y sus hábitos de actividades en casa. La propia experiencia de calidad de vida de las familias (las historias personales, oportunidades de acceso al conocimiento y recursos económicos, segregación residencial), produce diferentes sensibilidades sobre la organización de la unidad familiar y afecta al estado psicológico, emocional y el estilo comunicativo de los padres y las madres. Los problemas de estas familias, aun consiguiendo ciertos logros, no son simplemente la consecuencia de la conducta de los miembros de la familia. El limitado acceso a los recursos juega un papel muy importante, de modo que se hace evidente la necesidad de cubrir las necesidades socioeconómicas básicas de las familias y, por tanto, establecer programas que abarquen aspectos más amplios que la educación familiar.

4.4.5. Autoeficacia educativa de la familia

Investigaciones con familias inmigrantes apuntan la relevancia que adquiere su sentido de auto-eficacia educativa a la hora de implicarse en la educación de sus hijos e hijas, considerando que sus creencias sobre sus posibilidades de influencia educativas pueden predecir su implicación (Delgado-Gaitan, 2004; Hoover-Dempsey et al., 1992, et al. 2005; Green et al. 2007; Grolnick et al., 1997; Sheldon, 2002; Redding, 2006; Ji et al., 2009; Aparicio, 2003).

Se han obtenido resultados que evidencian la relación entre el sentido de eficacia y la implicación de los padres y madres en el hogar (Sheldon, 2002). También Eccles y sus colaboradores (1996) en el estudio longitudinal realizado en una escuela de nivel económico medio-bajo descubren la influencia de la confianza intelectual y motivación para el logro de los padres y madres en su implicación. La confianza intelectual viene a relacionarse con la participación voluntaria en la escuela, (Karran, 1997; Hill et al., 2003; Aguado et al., 2003; Nieto, 2008), sobre todo, en la decisión de tomar parte en órganos de decisión de la escuela, que requieren ciertos conocimientos sobre el funcionamiento escolar, normas, objetivos etc. (Batthi, 1998) y que en ocasiones viene afectada por la escasa competencia que manifiestan tener en la lengua del nuevo país (Reali et al., 2005).

4.4.6. Rol educativo de la familia

Diferentes autores han tratado la implicación familiar en relación a la construcción de su propio rol (Hoover-Dempsey et al., 1997; Walker et al., 2005; Redding, 2006; Grolnick et al., 1997; Chrispeels et al., 2001). Así las creencias sobre las responsabilidades y obligaciones vienen a configurar su rol educativo de modo que éstas pueden generar patrones de comportamiento relacionados con la implicación educativa.

El rol educativo familiar, dice Auerbach (2007), representa un sistema mediado por tres dimensiones: a) desde una perspectiva social por la clase y raza b) desde una perspectiva cultural por normas culturales c) desde una perspectiva psicológica por los recursos psicológicos individuales y las relaciones que se establecen dentro de la familia. En el caso de las familias inmigrantes, el traslado de la sociedad de origen a la receptora puede derivar en una mayor incertidumbre en cuanto al rol educativo que se supone deben de asumir hacia la nueva escuela y sus demandas educativas. Posiblemente, las familias mantengan una idea más clara del rol que tienen que desempeñar en el hogar debido a que ésta seguirá siendo el espacio privilegiado donde salvaguardar sus tradiciones (Etxeberria e Intxausti, 2009). Sin embargo, la

colaboración entre escuela y familia puede ser más difícil si las familias y la escuela no comparten la misma orientación en sus roles.

Por tanto, los programas para familias deberían de conocer la percepción de las familias sobre su rol educativo (Hoover-Dempsey et al., 2005; Chrispeels et al., 2001) y, aún más, revisar el concepto de implicación educativa familiar que fomenta la escuela. Ello daría cabida a una relación interactiva entre familia y escuela.

4.4.7. Red social de la familia

Investigaciones más cercanas a la sociología han estudiado la influencia que ejercen las relaciones sociales de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas. El estudio de la implicación educativa de los familias no puede considerar a la familia como un sistema relativamente aislada de su entorno. Las relaciones importan para la implicación.

Desde que Coleman (1988) y Bourdieu (1986) desarrollarán el concepto de Capital Social, ya explicado anteriormente, se han realizado diversas investigaciones que pretenden relacionar el capital social de las familias y los procesos educativos desarrollados con los hijos e hijas. La investigación ha constatado que las relaciones sociales proporcionan a las familias la posibilidad de acceder a mayores recursos para incidir en la calidad educativa de sus hijos e hijas (Symeou, 2006), de modo que la capacidad de las familias para establecer relaciones eficaces con el entorno social próximo (profesorado, otras familias) posibilita el acceso a recursos para apoyar de forma eficaz el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Cuando actúan como actores sociales en la configuración de sus redes sociales éstas predicen su implicación (Sheldon, 2002). Sin embargo, puede que las familias no tengan conciencia de la importancia que tienen las redes sociales para obtener beneficios positivos para sus hijos e hijas (Grolnick et al., 1997).

La escuela puede proporcionar oportunidades valiosas para las familias para aumentar sus redes sociales (Aparicio, 2003). Una de las formas es fomentar la relación educativa entre profesorado y familia, y otra, no menos importante, el establecimiento de conexiones entre una o dos familias de la escuela. Crear mayor relación entre familias inmigrantes y autóctonos (Jordán, 2007) puede resultar muy beneficioso debido a que normalmente las familias inmigrantes manifiestan pocas relaciones con el resto de las familias de la escuela.

Los grupos de padres voluntarios originarios de las mismas comunidades de familias pueden, por una parte, facilitar a las nuevas familias conocimiento sobre el nuevo sistema escolar del país de llegada y, por otra, aportar conocimiento a la escuela; sobre las creencias de las familias, sus interacciones, uso de la lengua familiar etc. El hecho de que la información sea proporcionada por un miembro del mismo origen cultural puede facilitar en mayor medida cambios en las nociones educativas de las nuevas familias (Delgado-Gaitán, 2004; Sneedon, 1997). Karran (1997) a través de la experiencia llevada a cabo con familias asiáticas en Inglaterra manifiesta la importancia que tiene establecer asistentes provenientes de las familias minoritarias y realizar cursos específicos con las familias de minorías. A través del uso de la lengua materna las familias se sentían más cómodas para discutir aspectos educativos de sus hijos/as, obtenían mayor información sobre sus hijos/as en la escuela y mayor comunicación con el hijo/a. En la investigación realizada por Sirin y Ryce (2010) con la comunidad musulmana en USA descubren una mayor implicación educativa entre las familias con hijos/as atendiendo escuelas islámicas que entre las familias que sus hijos/as atendían escuelas públicas.

Acceder a los recursos de la comunidad posibilita ampliar el capital social disponible para los hijos e hijas (Sanders, 2002). Las organizaciones sin ánimo de lucro, el apoyo de los miembros de la familia extensa, así como las relaciones establecidas en el ámbito laboral y la iglesia se convierten en lugar privilegiados para obtener información y consejos sobre aspectos educativos (Delgado Gaitán, 2004; Suárez Orozco et al., 2009; Perry, 2009).

Cuando las familias se ven a sí mismos como grupo vinculado a la comunidad por intereses y deseos similares, puede emerger la posibilidad de actuar de forma colectiva para realizar cambios en la cultura escolar para el beneficio de todo el alumnado (Warren, Hong, Leung Rubin y Sychitkokhong, 2009).

4.4.8. Acogida de la escuela

4.4.8.1. Invitación general de la escuela

El rol que juega la escuela es clave en el desarrollo de la implicación educativa familiar (Epstein, 1986; 1990; et al., 2002; Dauber et al., 1993; Hoover-Dempsey et al., 1997, 2005; Sheldon, 2003; Symeou, 2006; Nzinga-Johnson et al., 2009). La receptividad de la escuela (Overstreet et al., 2005) y los esfuerzos de ésta por implicar a las familias son los que refuerzan, más que las características socio-familiares, la implicación educativa familiar (Sheldon, 2003, Delgado Gaitán 2004) incluso en familias más difíciles de llegar o en desventaja económica (Sheldon, 2002, 2003; Dauber et al., 1993).

Ya afirmamos en el segundo capítulo que el tipo de relaciones que las familias establecen con las escuelas pueden orientar sus actitudes y expectativas hacia la escuela y el sentido que les concedan a la misma, y que a la vez la relación con la escuela pueden afectar las creencias, roles (Hoover-Dempsey et al., 2005) y el sentido de eficacia familiar (Redding, 2006; Cummins, 1986).

Desde el marco que afrontamos la cuestión en este capítulo, las relaciones entre escuela y concretamente las familias vinculadas a la inmigración, citamos a Griffith (1998) quién en su estudio descubrió que las características estructurales de la escuela se relacionan con la implicación familiar; a mayor tamaño del centro y proporción de alumnado inmigrante menor es la implicación familiar. De ahí la importancia de un clima escolar y una estructura escolar adecuada.

“Cuando los centros educativos ofrecen una estructura abierta a la participación y crean un clima positivo en el que se tienen en cuenta las opiniones de las familias, el resultado es una colaboración efectiva que conecta a las familias y otros agentes de la comunidad a las escuelas, para ayudar a los niños y niñas a tener éxito en ella y, por tanto, más oportunidades en el futuro”. (Ferrer, 2007, 46)

La implicación de las familias de origen diverso aumenta cuando existe una apertura, comunicación, confianza, respeto y calidez en relación con la escuela (Comer et al., 1991; Christenson, 2004; Nzinga-Johnson et al., 2009). Tal y como indica Baraibar (2005, 30) *“No se trata, sólo, de implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares de sus hijos; sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro y que éste se convierta en una verdadera escuela de ciudadanía donde enseñar y aprender democracia”.*

Fan et al. (2001) y Jeynes (2005, 2010) en sus meta-análisis afirman que el hecho de que la escuela sea acogedora, alentadora, afectuosa hacia el alumnado puede ser más efectivo que la enseñanza de técnicas y guías específicas en el aumento de la implicación educativa familiar. Griffith (1998) en su estudio en 122 escuelas de Primaria observa una relación positiva entre la implicación que presentan las familias hacia las actividades de la escuela y la percepción que manifiestan tener sobre la misma en términos de seguridad, empoderamiento de las familias (percepción de su colaboración con la escuela y control de las actividades de la misma) y clima escolar (el confort de las familias en su relación con la escuela).

Sin embargo, este último autor, en el mismo estudio descubre que la satisfacción general de las familias con la escuela y el hecho de que sean informados no se relacionaba con la implicación escolar. Green et al. (2007) obtiene resultados similares; en su estudio la invitación general de la escuela no predice la implicación de las familias. Según los autores una razón se debe a que la invitación general de la escuela influye en la implicación de las familias solamente a través de la invitación de la profesora. En este sentido, la actitud del personal de la escuela, en especial la del

director, puede jugar un rol importante en la creación de un clima acogedor (López et al., 2000).

Las familias inmigrantes se encuentran ante un sistema educativo diferente al de su país de modo que sea especialmente importante desarrollar un clima acogedor y de confianza en la escuela. Se puede comenzar por incidir en el sentido de pertenencia a la comunidad escolar mediante la expresión de cierto interés hacia las necesidades de las familias y un respeto hacia las diferencias culturales y lingüísticas por parte del profesorado. Detallamos a continuación las cuestiones relacionadas al rol que asume el profesorado.

4.4.8.2. Invitación del profesorado

La importancia de la invitación específica que proporciona el profesorado para la implicación familiar es considerable. La intervención del profesorado incide más en la toma de conciencia de las familias sobre su responsabilidad para apoyar en el hogar que la comunicación general escuela-familia (Epstein, 1987; Ferris, 1997; Balli, 1996; Green et al., 2007).

Esta invitación posibilita que las familias se sienten acogidas y bienvenidas en la escuela, y tengan mayor conocimiento sobre el aprendizaje del hijo/a (Epstein et al., 2002b), y confianza de que su contribución sea valorada y útil (Hoover-Dempsey et al., 2005; Green et al., 2007; Christenson et al., 2001). Puede ser el punto de partida para una mayor relación colaborativa y comunicativa.

Como indicamos en el segundo capítulo, el conocimiento del profesorado sobre el universo familiar es importante, y más aún si cabe, sobre las familias vinculadas a la inmigración. Se evidencia, especialmente, la necesidad de saber las percepciones y expectativas que configuran sobre la escuela, e interesarse en conocer su lengua, creencias y prácticas culturales, así como de ahondar en el conocimiento de la especificidad de las familias, en cuanto a sus necesidades, intereses, objetivos educativos (Aguado, 2003) y el significado que atribuyen a su implicación educativa. Las prácticas

culturales, lingüísticas y las interacciones sociales que tienen lugar en el hogar deben ser conocidas, comprendidas y valoradas por la escuela (Finders et al., 1994; Bonal, 2007).

Éstas deben *vincularse de forma significativa* a tareas que se realizan en la escuela. Incorporar en la red de significados escolar las nuevas formas de configuraciones familiares (Martínez, 2005, 103) enriquece la educación del alumnado, fomentando un aprendizaje escolar basado en el aprendizaje familiar. Se trata de crear un contexto sociocultural más consecuente con el hecho de que el alumnado proviene de una familia cuyos referentes culturales pueden diferir (Symeou, 2006), a través de reunir las diferencias y complementar las contribuciones (Macbeth, 1995 en Knallinsky, 1999). Tal y como afirma Emily Style (en Dodd, 2002, 113) el currículo escolar debe ser, por un lado, espejo y, por otro, ventana: el alumno necesita verse a sí mismo y a su familia en el currículo así como aprender sobre otros que no son como ellos (ventana).

Un ejemplo de ello lo proporcionaron Moll et al. (1992), ya citados anteriormente, con familias mejicanas en Tucson, Arizona, donde realizaron una innovación pedagógica que buscaba la inclusión del conocimiento de las familias mejicanas en las actividades de la escuela con el fin de capitalizar los recursos del hogar y de la comunidad. Estos autores parten de la premisa de que el hogar ofrece un amplio recurso cultural y cognitivo potencialmente útil para la escuela. Toma sentido la incorporación de la cultura de las familias en el currículo y en la organización escolar dando lugar a una mayor participación de la familia.

Además este planteamiento conlleva la necesidad de considerar *factores estructurales* y las experiencias de vida así como los recursos psicológicos de las familias de la inmigración. Trueba et al. (1993) señalan que el profesorado debe conocer las principales cuestiones que pueden enfrentar las familias en su adaptación a la nueva sociedad, y que en su opinión abarca tres aspectos: 1) aspectos psicológicos, que pueden emerger debido a posibles situaciones traumáticas en sus países y manifiestan dificultades en la adaptación a la nueva sociedad 2) desintegración familiar: la división que entre miembros familiares debido a la emigración escalonada que sucede en la

familia 3) los cambios en los roles de género, de estatus social etc. que genera el cambio de contexto.

El *contacto con las comunidades* de las familias (líderes religiosos, representantes de asociaciones etc.) puede facilitar información valiosa sobre los aspectos arriba citados, e identificar las necesidades de las familias y las formas más óptimas para establecer relación con ellas (Sneddon, 1997). Desde los supuestos de la importancia de la implicación de la comunidad en la escuela, Soriano realiza una investigación en Andalucía (en Aguado et al., 2006). Observa una percepción positiva por parte del profesorado hacia la contribución de las asociaciones de inmigrantes en la escuela, ya que pueden incidir en la mejora de la integración y el desarrollo académico del alumnado inmigrante; sensibilización del alumnado autóctono; intervención con familias, informándolos y haciéndolos conscientes de la importancia de la educación y su participación, y acercándolos al resto de las familias; también resulta beneficioso para el profesorado y para las familias autóctonas.

Prestar atención a las barreras que llegan a perjudicar la *comunicación* entre profesorado y familias inmigrantes es importante. En el caso de las familias inmigrantes recién llegados, la comunicación adquiere aún mayor relevancia, sobre todo con aquellos que manifiestan bajo conocimiento de la lengua del país receptor. Hacen falta de recursos como la ayuda de intérpretes (Palaudarias, 1999) o el uso de la lengua familiar (Delgado Gaitán, 2004) en comunicaciones formales (escritos, llamadas, charlas con traductor etc). Ahora bien junto a la comunicación lingüística están otras formas de interacción donde también las actitudes de unos y otros juegan su papel. Para un mayor desarrollo de la comunicación entre familias de culturas diferentes y la escuela también se han establecido figuras mediadoras denominados *professional liaison, home-school liaison, cultural broker o cultural liaison teacher*.

Diferentes experiencias dan cuenta de algunos resultados positivos: mayor seguridad y confianza de las familias para acercarse a la escuela, aumento de los contactos (Aparicio y Dorris, 2006); posibilidad de obtener mayor conocimiento sobre el universo familiar, sus creencias, roles y prácticas educativas, y a su vez

proporcionarles conocimiento sobre el sistema educativo, itinerarios educativos, cómo interpretar los materiales escolares (Siraj-Blatchford, 2010); la posibilidad de formarles en las formas comunicativas eficaces en su relación con la escuela, y en la importancia de trabajar en el hogar no sólo aspectos académicos sino también comunicativos, motivacionales, disciplinarios etc. (Chrispeels et al., 2001).

Sin embargo, más allá del mediador se evidencia la necesidad de que todo el profesorado vaya desarrollando competencias comunicativas que posibiliten afrontar un encuentro comunicativo intercultural de forma exitosa. Nos referimos a la competencia comunicativa intercultural, el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vila, 2005, 144).

En definitiva la necesidad, por un lado, de conocer sus formas culturales, de vida y de implicación educativa en el hogar, y sus expectativas sobre la escuela, y por otro, de informarles y explicitarles las expectativas que tiene la escuela puede disminuir los malentendidos y percepciones entre las mismas contribuyendo a una mejor comunicación. Epstein (1987, 293) resume en lo siguiente:

“The message from parents is that almost all parents can be involved in learning activities at home. The message for teachers is that many parents help their children, with or without the teacher’s instruction or assistance, and many would benefit from directions and ideas from the teacher that could be useful for the child’s progress in school”.

Finalmente, es necesario remarcar que una invitación positiva y activa del profesorado hacia la implicación familiar no siempre es suficiente. Anderson et al. (2007) apunta la importancia que tiene el valor que las familias conceden a la calidad y cantidad de esta invitación; las familias pueden manifestar diferentes interpretaciones de la invitación que realiza la escuela. Otros apuntan la importancia que adquiere la “realidad social” de las familias; en un contexto social familiar desfavorecido la actitud

del profesorado no siempre obtiene efectos esperados, de modo que la actitud y práctica del profesorado tiene más impacto cuando otros factores familiares relacionadas al plano contextual resultan ser óptimos (Grolnick et al., 1997).

Posiblemente, la estrategia sea no forzar la participación en actividades ajenas a su cultura o capacidad intelectual sino ofrecer formas de participación adaptadas a las familias (López, 2009). La participación debe ser significativa y resultar confortable y efectivo para las familias, de modo que se hace necesaria una propuesta amplia en sus formas y niveles (Comer et al., 1991).

4.4.9. Relación entre hijos/as y madres/padres en el hogar y en la escuela

La implicación educativa de los padres y las madres varía en relación a las características de los hijos e hijas. Algunas investigaciones (Hoover-Dempsey et al., 1995; et al., 1997; Walker et al., 2005) consideran que los padres y las madres se implican de forma diferente dependiendo de las características del niño y niña (edad, sexo etc.), sus dificultades o facilidades para el trabajo escolar (Dauber et al., 1993), y su comportamiento adaptativo a la escuela (Sheldon et al., 2002 en Hoover-Dempsey et al., 2005; Grolnick et al., 1994; et al., 1997). Otra autora, Balli (1996), apunta que padres y madres se implican en los deberes en el hogar cuando sus hijos e hijas reclaman su ayuda de forma clara y específica.

Otras investigaciones confirman mayor tendencia a implicarse en la educación de los hijos que en la de las hijas. La tendencia de los hijos a comportarse de forma más indisciplinada conduce a los padres y las madres a contactar en mayor medida con la escuela en razón de ellos que de ellas (Bodovski, 2010; Manz et al., 2004), pudiendo reflejar representaciones respecto a las hijas vinculadas a una mayor sumisión y asunción de las normas culturales. Queremos resaltar la relevancia que tiene el concepto de género en las prácticas educativas familiares. Las representaciones de género ocupan un espacio simbólico e imaginario en la conciencia y en la identidad social y cultural, pudiendo manifestarse en el discurso, en las relaciones, en estereotipos, y metáforas. Ellas contribuyen en la construcción de las identidades subjetivas como también pueden

definir un horizonte normativo que regula las pautas de interacción entre los individuos y proporcionar modelos de relación social (Etxeberria, Arbe, Díez y Apaolaza, 2001; Etxeberria y Arbe, 2003). No se puede desdeñar la emergencia en la sociedad, y también en el ámbito educativo, de nuevas socializaciones respecto a las relaciones de género (Del Valle et al., 2002) si bien a ella se resisten todavía continuidades que se reflejan en muchas prácticas educativas (actitudes, materiales, expectativas etc.), poniendo de manifiesto las relaciones de desigualdad que atraviesan las estructuras de los sistemas de género.

Los hijos e hijas juegan un papel activo en la colaboración hogar escuela. En contextos de inmigración el hijo o la hija puede adquirir el rol de mediador entre la escuela y familia debido al desconocimiento de la lengua del nuevo país por parte de las familias (Chrispeels, 2001; Hoffman et al., 2007). Representa en muchas ocasiones la fuente de información más importante para las familias sobre la escuela (Ogbu, 1974) aunque puede llevar el riesgo de controlar sesgadamente la información (Bueno et al., 2005).

Bhatti (1998) en su etnografía con familias asiáticas en Inglaterra descubre cómo algunos alumnos y alumnas se encontraban en una encrucijada debido a que las experiencias negativas que afrontaban al comienzo en la escuela contrastaban con las percepciones positivas que las familias depositaban en la misma. Ante tal contexto el alumnado aprendía a afrontar su situación desde el silencio, sin compartir con las familias los problemas que enfrentaba. Las razones que conducen al alumnado a no manifestar sus sentimientos sobre la escuela en las familias pueden ser, según Vidali et al. (2006), la falta de oportunidades para compartir sentimientos en el hogar y razones de índole cultural que guían las interacciones. Posiblemente, y haciendo nuestra lo que señala Rodríguez (2004), una comunicación y colaboración entre familia y escuela facilitaría al alumnado sentirse libre para pertenecer a los dos mundos.

En definitiva, el hijo y la hija adquieren un rol activo en su proceso educativo que incide en la implicación educativa que asumirá la familia. Kirova et al. (2006) nos recuerda muchas de las estrategias que asumen de forma activa para enfrentar su

condición; negociar de forma activa sus nuevas identidades entre su hogar y la nueva sociedad, aprender la(s) nueva(s) lenguas del país, el uso de la televisión para aprender de las formas de vida de la nueva sociedad y contactar de forma significativa con la misma, su capacidad de trabajo para obtener logros en la escuela, de modo que estos escolares pueden estar preparados para prestar apoyo al nuevo alumnado procedente de su propia cultura.

4.4.10. Resultados académicos del alumnado

Desde la revisión de la literatura, se constatan resultados un tanto ambiguos y no siempre consistentes. Aunque algunas investigaciones han evidenciado una relación positiva entre la implicación familiar y los resultados académicos del alumnado (Epstein et al., 2002b; Grolnick et al., 1994; Eccles et al., 1996; Griffith, 1998; Hill et al., 2003; Jeynes, 2005; Bakker et al., 2007; Englund et al., 2004) otras investigaciones no evidencian esta relación positiva (Pantin et al., 2003; El Nokali et al., 2010; Jeynes, 2005; McNeal, 1999). Este último dato posiblemente responda a que las familias se implican en mayor medida con el profesorado o en el hogar cuando el alumno atraviesa dificultades académicas (Desforges et al., 2003).

La diversidad en las relaciones entre la implicación familiar y resultados académicos puede estar relacionada con diferentes definiciones variadas de la implicación familiar (Englund et al., 2004; El Nokali et al., 2010). Dependiendo de los aspectos que se incorporan en cada una de las dimensiones de la implicación puede variar la relación con los resultados. Por ejemplo, en la implicación en el hogar puede abarcar aspectos asociados a la motivación como conversar sobre actividades escolares o de tipo más instrumentales o conductual como supervisar los deberes y así cada dimensión relacionarse de forma diferente con los resultados académicos.

En la implicación con la escuela, la comunicación de la familia con el profesorado puede tener mayor influencia en los resultados que la participación en los órganos de gobierno del centro. En este sentido, el estudio de Desimone (1999) analiza los

diferentes aspectos de la implicación escolar por separado, obteniendo diferentes resultados según el tipo de implicación.

Las dimensiones que incluyen los resultados académicos pueden también influir. Según Fan et al. (2001) las inconsistencias en la relación entre implicación y resultados académicos puede tener su origen en las diferencias formas de medir los resultados académicos. En su meta-análisis de 25 estudios concluyen que la relación de la implicación de los padres y las madres y los resultados académicos varía según se consideren resultados académicos generales o resultados específicos de las asignaturas. Los datos generales aparecen más relacionados con la implicación que los resultados de asignaturas específicas, de modo que puede indicar diferencias en la forma que afectan las diferentes áreas del currículo en la implicación familiar. Las familias pueden sentir mayor facilidad para ayudar según a qué asignatura se hace referencia.

Aunque este estudio no considere, resulta de interés analizar como en otros contextos como el norteamericano se realizan estudios para ver si el factor étnico y social actúa como efecto mediatizador en la relación entre la implicación de las familias y los resultados académicos del alumnado. Según estos estudios, las familias de diferentes orígenes sociales inciden en la socialización de sus hijos e hijas en base a las oportunidades que le proporciona su propia posición social. A modo de ejemplo podemos citar a McNeal (1999), Desimone (1999), Lee et al. (2006), Hong et al. (2005) para quienes las desigualdades en las oportunidades para la implicación de las familias y los beneficios que puedan obtenerse de la misma varían a través de diferentes grupos, revelando que la implicación de las familias tiene efectos más positivos en los logros educativos en familias blancas y de clase media.

En el estudio de Desimone (1999) con la muestra del estudio longitudinal de 1988 (National Education Longitudinal Study) con 19.386 familias concluye que participar como voluntario en la escuela influye de forma más positiva en los logros educativos en los hijos e hijas de familias de clase media y blanca que en los hijos e hijas de familias asiáticas, afroamericanas, hispanas y de bajos ingresos, posiblemente debido a que las familias que desean realizar voluntariado en la escuela tengan un mayor sentido de

eficacia y se identifican más con la cultura escolar. Cuando los hijos e hijas afrontan dificultades, las familias blancas y de clase media muestran mayor relación con la escuela que las afroamericanas, hispanas y de bajos ingresos, posiblemente, por su mayor relación con la cultura escolar. Lee et al. (2006) en su estudio realizado con 415 padres y madres con hijos e hijas con perfil exitoso de 5 de primaria en el Sureste de Estados Unidos descubre que la implicación educativa de las familias del grupo dominante influía de forma más positiva en logros escolares.

Sin embargo, los resultados no son tan consistentes cuando se refiere a la implicación de las familias en el hogar. Algunos estudios descubren gran variedad de formas de ayuda en el hogar en las familias de diferentes condiciones sociales y culturales, afirmando que las familias de diversos orígenes se implican en la educación de sus hijos/as estén o no implicados en la vida escolar del hijo/a (Lee et al., 2006). En los meta análisis realizados tanto de Jeynes (2005, 2010) con 41 estudios con más de 20.000 participantes como de Fan et al. (2001) se concluye la implicación educativa familiar, especialmente el apoyo proporcionado a través de valores y expectativas, guarda una relación positiva con los resultados académicos en todos los grupos diseccionados por género y étnica concluyendo que todos los grupos llegan a beneficiarse de la implicación educativa familiar, poniendo de manifiesto la importancia que adquieren los aspectos más sutiles como la comunicación, el cariño, respeto, y expectativas para el desempeño positivo del hijo/a.

4.4.11. Expectativas educativas de la familia

Algunos autores incluyen las expectativas educativas como una dimensión de la implicación parental (Jeynes, 2005). Sin embargo, otros, como Englund et al. (2004) consideran que las expectativas son diferentes de otras definiciones de la implicación educativa familiar debido a que hacen referencia a creencias y la implicación educativa familiar es una conducta. Se evidencia en algunos estudios que a mayores expectativas, mayor es la implicación educativa hacia sus hijos e hijas en las familias (Griffith, 1998; Englund et al., 2004; Bodovski, 2010; Sacker 2002 en Desforges, 2003).

4.5. Recapitulación e implicaciones para la Tesis

En el cuarto capítulo de la Tesis Doctoral hemos abordado el estudio del concepto de la implicación educativa familiar. Observamos que si bien una definición general del término representa aspectos comunes en diferentes autores las diferencias son evidentes en cuanto a los aspectos más específicos a través de los cuales medir la implicación educativa; algunos autores incorporan elementos como la comunicación, valores educativos y expectativas educativas y, sin embargo, otros autores se ciñen a medir aspectos cuantificables como el grado de frecuencia de actividades de índole más académico realizadas en el hogar y en la escuela. La diversidad conceptual de los modelos teóricos, así como la complejidad de su medición, han contribuido a mayores dificultades para obtener un acuerdo común sobre ello.

Seguidamente, se han expuesto tres modelos teóricos que hemos considerado pertinentes para la investigación presente. Primeramente, se presenta el modelo de Epstein, un modelo que en base a la teoría sobre las esferas sobrepuestas entre comunidad, escuela y familia, diseña un modelo que pretende mejorar la relación entre las mismas a través de seis tipos de implicaciones que deben ser abordadas a través de un equipo de trabajo compuesto por miembros de la escuela, familia y comunidad. Los tipos de implicación se refieren a: 1) Padres y madres: desarrollo de sus habilidades y conocimiento. 2) Comunicación: creación de canales bidireccionales. 3) Voluntariado: actividades que motiven la participación voluntaria de las familias en programas de la escuela. 4) Aprendizaje en el hogar: diseño de actividades de realización en el hogar. 5) Toma de decisiones: participación de las familias en las decisiones y políticas de la escuela. 6) Colaboración en la comunidad: integración de recursos y servicios de la comunidad.

El segundo modelo se refiere al de Grolnick y colaboradores quienes proporcionan un modelo sobre la implicación educativa familiar que persigue abarcar aspectos no únicamente vinculados con la educación académica y la educación formal del alumnado, si no también emocionales, de forma que propone incluye la dimensión de la “implicación personal”. En su modelo incluyen, junto a las características demográficas

de las familias las variables contextuales (nivel de estrés, apoyo social y recursos, actitud del profesorado) que consideran influyen en la implicación educativa familiar. Finalmente, las motivaciones del hijo e hija asumen un rol de factor mediador en la implicación educativa familiar.

El tercer modelo viene presentado por Hoover-Dempsey y sus colaboradores para quienes las variables psicológicas pueden incidir la implicación educativa de los padres y las madres. En su modelo se integran las creencias motivacionales de los padres y las madres (construcción del rol y autoeficacia educativa), la percepción de invitación a la implicación (invitación general de la escuela y específica del profesorado y del hijo o hija), y la percepción de su contexto de vida (habilidades y conocimiento, y tiempo y energía).

En esta investigación se constatan algunos de las asociaciones entre variables que configuran los modelos estudiados y cabe señalar que han sido una importante aportación para la base teórica en que se sustenta nuestra investigación. No obstante, el estudio de la realidad de las familias en contextos de inmigración nos ha hecho plantear la incorporación de otras variables.

A partir del estudio preliminar de carácter cualitativo realizado en torno a la investigación presente hemos incorporado otras nuevas dimensiones lo cual nos ha llevado a tomar en cuenta las contribuciones de autores que han analizado la implicación educativa familiar en contextos de inmigración. Entre las contribuciones cabe señalar la necesidad de incorporar una concepción de la implicación educativa más amplia que incorpore valores socioculturales y socioeducativos de las familias (los buenos modales, la comunicación, transmisión de la motivación para la educación etc.). El apoyo académico puede revelar mayor implicación de otros miembros de la familia extensa, o la incorporación de otros recursos como materiales religiosos para la lectura o la asignación de clases extraescolares y comunitarias.

Finalmente, se recogen variables comprendidas en la fundamentación de la implicación educativa familiar en contextos de inmigración y que han servido de

orientación para este estudio. A modo de obtener mayor conocimiento sobre la forma en que cada variable se relaciona con la implicación educativa familiar, se ha procedido al estudio de diferentes investigaciones realizadas con familias de origen cultural y social variadas y situadas en contextos internacionales y nacional que indican la complejidad de las variables de estudio.

Terminada la revisión teórica del estudio, en la segunda parte abordamos el trabajo empírico llevado a cabo. Se describe, en primer lugar, el contexto de la investigación, para después indicar la metodología y el diseño, y los resultados.

II. PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5
Contexto del estudio

5.1. Contexto de la inmigración a nivel estatal y de la CAPV

5.1.1. Nivel estatal

5.1.2. Comunidad Autónoma del País Vasco

5.1.2.1. Evolución de la población extranjera

5.1.2.2. Población extranjera según territorios históricos

5.1.2.3. Población extranjera según su origen

5.2. Contexto de la inmigración y educación en la CAPV

5.2.1. Descripción general del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo

5.2.1.1. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV

5.2.1.2. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según origen

5.2.1.3. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según modelo lingüístico

5.2.1.4. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según la red educativa

5.2.2. Políticas del Gobierno Vasco: inmigración y educación

5.2.2.1. Políticas de inmigración

5.2.2.2. Políticas lingüísticas

5.2.2.3. Políticas educativas

5.2.2.3.1. Programa para la atención del alumnado inmigrante (2004-2006)

5.2.2.3.2. Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado (2007-2010)

5.2.2.3.3. Recursos para el refuerzo lingüístico

5.2.2.3.4. Participación educativa de la familia en la escuela: marco legal

5.2.3. Investigaciones en la CAPV: inmigración, educación y familia

5.2.3.1. Perspectiva sociológica

5.2.3.2. Perspectiva pedagógica

5.2.3.2.1. Implicación educativa de la familia

5.2.3.2.2. Escolarización del alumnado de familia inmigrante

5.2.3.2.3. Actitudes del profesorado ante la diversidad cultural

5.1. Contexto de la inmigración a nivel estatal y de la CAPV

5.1.1. Nivel estatal

El Estado español se ha caracterizado hasta los años noventa por las migraciones internas aunque se observa que a partir de entonces comienza a recibir inmigrantes provenientes de fuera del estado, pasando de ser un país de “migración transitoria” a convertirse en lugar de destino y residencia. Las Naciones Unidas (2006a) afirman que entre 1990 y 2005 fue España junto con Alemania, y después de los Estados Unidos, el país que más creció debido a la inmigración (4 millones); las personas de nacionalidad extranjera empadronadas²⁹ en España pasan de ser poco más de 500.000 personas en el año 1998 a ser más de 4,5 millones en la revisión del Padrón del 1 de enero de 2007 (INE, 2007). En términos relativos significa pasar a representar poco más del 1,5% de la población de España en el año 1998 a casi el 10% a principios de 2007. Según el padrón municipal, el Instituto Nacional de Estadística (INE) indicaba a 1 de enero de 2010 que en España el 12,2% de la población era de nacionalidad extranjera.

Comunidad autónoma	Frecuencia absoluta
Cataluña	1.193.283
Madrid	1.071.292
Comunidad Valenciana	884.622
Andalucía	698.375
Canarias	305.661
Islas Baleares	241.704
Murcia	240.605
Castilla La Mancha	228.290
Aragón	172.015
Castilla y León	167.597
País Vasco	139.229
Galicia	109.222
Navarra	70.931
Asturias	49.149
La Rioja	46.342

²⁹ En los datos del empadronamiento pueden estar incluidos las personas con permiso de residencia y trabajo así como las personas que no cuentan con dichos permisos, ya que la inscripción del empadronamiento puede realizarse sin tener los permisos de residencia ni trabajo. Sin embargo, puede que las personas que no cuenten con permisos sean más reticentes a empadronarse, razón por la cual los datos tienen que ser leídos con cierta prudencia.

Cantabria	39.010
Extremadura	38.747
Melilla	8.873
Ceuta	3.993

Tabla 5.1: Distribución de la población extranjera en España por comunidades. Avance del Padrón a 1 de enero de 2010. Datos provisionales. Fuente: INE 2010.

Según los datos más recientes de INE (2010) la Comunidad Autónoma del País Vasco es la comunidad decimoprimeros que más población extranjera acoge en frecuencia absoluta.

5.1.2. Comunidad Autónoma del País Vasco

En la Comunidad Autónoma del País Vasco los movimientos migratorios han sido una constante en su historia. La emigración a América, que tuvo comienzo en el siglo XVI y su mayor auge en el siglo XIX, se alargó 500 años siendo en las últimas décadas cuando esta tendencia migratoria ha parado casi en su totalidad. Por otra parte, la industrialización supuso la llegada de muchas personas provenientes de provincias dentro del estado español y la inmigración proveniente de fuera del estado español ha aumentado de forma acusada en la última década. Atendiendo a la movilidad de las personas, en la Comunidad Autónoma del País Vasco la media de personas inmigrantes viene a ser de 6,1% (INE, 2009).

5.1.2.1. Evolución de la población extranjera

	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Población CAPV	2.098.628	2.100.441	2.098.596	2.101.478	2.108.281	2.112.204
Población autóctona	2.083.430	2.083.648	2.077.456	2.074.040	2.069.873	2.062.973
Población extranjera	15.198	16.794	21.140	27.438	38.408	49.231
% extranjería CAPV	0,72	0,8	1,01	1,31	1,82	2,33

2004	2005	2006	2007	2008	2009
2.115.279	2.124.846	2.133.684	2.141.860	2.157.112	2.171.243
2.056.113	2.051.952	2.048.142	2.043.336	2.039.775	2.039.054
59.166	72.894	85.542	98.524	117.337	132.189
2,8	3,43	4	4,6	5,4	6,1

Tabla 5.2.: Evolución de la población autóctona y extranjera y porcentajes de extranjería de la CAPV. 1998-2009. Fuente: INE 2009.

Los datos de INE (2009) muestran esta tendencia ascendente de los últimos años de la CAPV en cuanto a la llegada de personas extranjeras.

5.1.2.2. Población extranjera según territorios históricos

Provincia	N	%
Álava	22.840	19,58
Guipúzcoa	35.935	30,75
Vizcaya	58.562	49,66
Total	117.337	100,00

Tabla 5.3.: Población extranjera en la CAPV por territorios históricos. Año 2009. Fuente: INE 2009

Sin embargo, dentro de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se dan variaciones según la provincia. Si nos detenemos a observar los datos absolutos, es en Vizcaya donde reside la mayoría de las personas inmigrantes, un 49,66%; a éste le sigue Guipúzcoa con un 30,75% y Álava con un 19,58%.

5.1.2.3. Población extranjera según su origen

Área geográfica	N	%
EU 25	19.461	14,6
Ampliación a EU 27	15.652	11,8
Total EU	35.113	26,4
Resto Europa	3.839	2,9
Total Europa	38.952	29,3
Magreb	17.345	13,1
Resto África	7.950	6,0
Total África	25.295	19,0
EE.UU y Canadá	856	0,6
Latinoamérica	60.741	45,7
Total América	61.597	46,4
China	3.960	3,0
Resto Asia	2.938	2,2
Total Asia	6.898	5,2
Oceanía	108	0,1
Apátridas	15	0,0
Total	132.865	100,0

Tabla 5.4.: Población extranjera en la CAPV por áreas geográficas. Año 2009. Fuente: INE 2009

Atendiendo al origen, y según INE (2009), la mayoría de las personas que inmigran a nuestro país proceden de Latino América (45,7%), seguido de la Unión Europea

(26,4%), África del norte-magreb (13,1%), resto de África (6%), Resto de Europa (2,9%), China (3%)etc.

Nacionalidad	N	%
Total	139.229	100,0
Rumania	15.290	11,
Marruecos	14.386	10,3
Colombia	12.794	9,2
Bolivia	12.062	8,7
Portugal	9.365	6,7
Ecuador	7.374	5,3
Brasil	5.796	4,2
Argelia	4.673	3,4
Paraguay	4.630	3,3
China	4.319	3,1
Total 10	90.689	65,2
Resto	48540	34,8

Tabla 5.5.: Población extranjera en la CAPV. Diez principales nacionalidades. Año 2009. Fuente: INE 2009

Si consideramos los datos según el país de origen (INE, 2010), vemos que en el País Vasco la comunidad mayoritaria lo componen las personas de origen rumano, que suman 15.290 personas (11%), seguidos por los de origen marroquí (10,3%), colombiano (9,2%), boliviano (8,7%), portugués (6,7%) y ecuatoriano (5,3%).

El estudio realizado por el Observatorio Vasco de la Inmigración junto con Unesco Etxea (Uranga et al., 2008) en la CAPV y Navarra encontraron que en estos territorios se hablaban 100 lenguas diferentes pertenecientes a 66 estados.

Concluimos, por tanto, que la inmigración en el País Vasco presenta una tendencia ascendente aunque sigue siendo más bajo en comparación con otras comunidades del Estado español. Casi la mitad de las personas que llegan son procedentes de América latina aunque la comunidad de origen rumano y la procedente del Magreb tienen una presencia acusada.

5.2. Contexto de la inmigración y educación en la CAPV

5.2.1. Descripción general del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo

Se presentan a continuación los datos respecto a la situación del alumnado de familias inmigrantes que actualmente estudian en el sistema educativo de la CAPV.

5.2.1.1. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV

El alumnado de familia inmigrante suma un 5,6% (Gobierno Vasco, 2008) del total del alumnado en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Curso académico	Alumnado extranjero
1997/98	2.114
1998/99	2.296
1999/00	2.887
2000/01	4.203
2001/02	5.871
2002/03	8.319
2003/04	10.819
2004/05	13.526
2005/06	16.910
2006/07	19.998

Tabla 5.6.: Evolución de la presencia del alumnado de origen extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitaria (1997-2007). Fuente: Gobierno Vasco (2008)

Siguiendo a la Tabla 5.6., el incremento de la inmigración en el sistema educativo vasco es notable en los últimos años.

Territorio	%
Álava	19,51
Guipúzcoa	23,28
Vizcaya	57,21
Total	100,00

Tabla 5.7.: La distribución del alumnado de familia inmigrante por territorios. Curso 07/08. Fuente: Gobierno Vasco (2008)

Como se indica en la Tabla 5.7., más de la mitad del alumnado de familia inmigrante está inscrito en los centros educativos de Vizcaya (57,21%), seguido de Guipúzcoa (23,28%) y Álava (19,51%). Sin embargo, en términos relativos, Álava tiene el mayor porcentaje de alumnado inmigrante con respecto al total, 7,27%, seguido de Vizcaya con un 6,26% y Guipúzcoa con un 3,81%.

Nivel educativo	Alumnado extranjero	%
Ed. Infantil	2.414	13.26
Ed. Primaria	7.421	40.76
ESO	5.114	28.1
Bachillerato	1.519	8.34
Formación Profesional	253	1.38
Otros	1.482	8.14
Total	18.203	100

Tabla 5.8.: Alumnado de familia inmigrante matriculado en la CAPV en enseñanza no universitaria por niveles educativos. Curso 07/08. Fuente: Gobierno Vasco (2008)

Tal y como se observa en la Tabla 5.8., casi de la mitad del alumnado de familia inmigrante está inscrito en Educación Primaria.

5.2.1.2. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según origen

País de origen	Número de alumnado	Porcentaje
Colombia	2636	14,48%
Bolivia	2.234	12,27%
Ecuador	1.833	10%
Marruecos	1.596	8,77%
Rumania	1.436	7,89%
Brasil	823	4,52%
Argentina	738	4%
Portugal	675	3,71%

Tabla 5.9.: Alumnado de familia inmigrante matriculado en el País Vasco en la Enseñanza Primaria de origen Extranjero. Curso 07/08. Fuente: Gobierno Vasco (2008)

El año 2007 el sistema educativo vasco acogía alumnado de 128 países de origen familiar. El porcentaje mayor lo componen el alumnado de familia de origen colombiano (14,48%), seguido del boliviano (12,27%), ecuatoriano (10%), marroquí (8,77%) y rumano (7,89%) (Gobierno Vasco, 2008).

5.2.1.3. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según modelo lingüístico

La distribución del alumnado extranjero por modelos lingüísticos queda reflejada en la siguiente tabla.

	Modelo A	Modelo B	Modelo D	Total
Álava	2.096 (61,26%)	976 (28,51%)	351 (10,22%)	3.423
Guipúzcoa	466 (%11,18)	1.680 (40,35%)	2.018 (%48,47)	4.163
Vizcaya	4.799 (46,86%)	2.544 (24,84%)	2.898 (28,3%)	10.241
Total	7.357 (41,26%)	5.196 (29,14%)	5.274 (29,58%)	17.827

Tabla 5.10.: Distribución del alumnado de familia inmigrante por modelos lingüísticos. Curso 07/08. Fuente: Gobierno Vasco (2008)

A nivel de la CAPV, un 41,26% del alumnado opta inscribirse en modelo A. Si analizamos por provincias, en Álava un 61,26% opta por el modelo A, mientras que el modelo D es el menos elegido entre los extranjeros residentes en esta provincia. La tendencia es contraria en Guipúzcoa, donde la mayoría opta por el modelo D y la minoría por el A. En Vizcaya eligen más el modelo A mientras que el modelo B es el menos elegido. Cabe tener en consideración los factores contextuales que determinan la decisión de las familias a la hora de optar por un modelo lingüístico u otro, ya que sabemos que no en todos los municipios se ofrecen todos los modelos lingüísticos.

5.2.1.4. Alumnado de familia inmigrante en la CAPV según la red educativa

	Pública	Privada	Total
Álava	2.561 (74,84%)	862 (%25,16)	3.423
Guipúzcoa	2.281 (%54,8)	1.882 (45,2%)	4.163
Vizcaya	6.868 (67,06%)	3.373 (32,94%)	10.241
Total	11.718 (%66,73)	6.109 (%34,27)	17.827

Tabla 5.11.: Distribución del alumnado de familia inmigrante por territorios y redes educativas. Curso 07/08. Fuente: Gobierno Vasco (2008)

Atendiendo a la Tabla 5.11., los datos del curso 07/08 muestran que la mayoría de los hijos e hijas provenientes de familias inmigrantes se inscriben en escuelas públicas (66,73%).

Esta tendencia difiere según la provincia ya que en Vizcaya un 67,06% del alumnado se encuentra en la red pública mientras que en Álava lo hacen más alumnos/as (74,84%) y en Guipúzcoa menos (54,8%). Estos datos requieren de una mayor atención si añadimos la presencia que tienen en la CAPV las escuelas concertadas.

Respecto a la opción de la red educativa, advierte Etxeberria (2006a), suceden diferentes tendencias dependiendo del origen y nivel socioeconómico, de modo que tiene lugar una segunda y tercera selección. Son las familias de la Unión Europea las que en mayor proporción se matriculan en centros privados mientras que familias de origen latinoamericano, de magreb y Europa del Este se encuentran matriculados, en mayor grado, en centros públicos. Ocurre una tercera selección dentro de los tipos de centros concertados dependiendo de la situación socioeconómica familiar, y que

conduce a que en algunos centros se agrupen un número elevado de alumnado de origen inmigrante, sobre todo en ciudades.

A continuación se cruzan los datos de las opciones de modelos lingüísticos y de red educativa de las familias inmigrantes.

	Red pública				Red privada			
	A	B	D	Total	A	B	D	Total
Total	5.688	2.490	3.844	12.022	2.345	2.545	1.163	6.053
%	47.31	20.71	31.97	100	38.74	42.04	19.21	100

Tabla 5.12.: Distribución del alumnado de familia inmigrante por modelos lingüísticos y red educativa. Curso 07/08. Fuente: Gobierno Vasco (2008)

De la Tabla 5.12 podemos concluir que el porcentaje de los hijos e hijas de familias inmigrantes inscritos en el modelo A es mayor en los centros públicos y el modelo B es elegido en mayor medida en los centros concertados.

Por tanto, a modo de conclusión podemos afirmar que el incremento de la inmigración en las escuelas ha sido notable en los últimos años y que su presencia varía dependiendo de la etapa educativa, la red educativa y el modelo lingüístico. Existen además diferentes tendencias dentro de la comunidad inmigrante, según su origen y nivel socioeconómico. Ante tal constatación, consideramos que la educación puede desempeñar un papel importante en la integración de estos escolares garantizando la igualdad de oportunidades para el aprendizaje escolar y social, y tratando de evitar una escolarización excluyente. Ello nos conduce a describir las políticas que el Gobierno Vasco ha puesto en marcha para facilitar la incorporación de las personas inmigrantes a la sociedad y al sistema educativo de la CAPV.

5.2.2. Políticas del Gobierno Vasco: inmigración y educación

Atendiendo al contexto migratorio social actual, en los últimos años el Gobierno Vasco ha impulsado políticas con objeto de facilitar la incorporación de las personas inmigrantes a nuestro país. La naturaleza transversal de la inmigración conduce a establecer políticas de actuación desde diversos ámbitos (sociolaborales, educativos, lingüísticos etc.). Se describen a continuación las principales políticas que se han puesto

en marcha desde tres Departamentos del Gobierno Vasco: Educación, Universidades e Investigación, Cultura, y Empleo y Asuntos Sociales.

5.2.2.1. Políticas de inmigración

En los últimos años, las políticas de inmigración han sido diseñadas dentro del Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales, actualmente llamado Empleo y Asuntos Sociales, bajo la Dirección de Inmigración. Creada en el año 2001, su responsabilidad en los últimos años ha consistido en diseñar y poner en marcha el primer Plan Vasco de Inmigración (2003-05) después de que el 20 de octubre del año 2000 el Parlamento Vasco hiciera una petición expresa de trabajar un plan sobre inmigración.

1 Plan Vasco de Inmigración (2003-05)

El plan busca la integración de las personas extranjeras en la sociedad vasca, a través de la eliminación de toda discriminación por nacionalidad, la garantía del cumplimiento de los derechos humanos (civiles y los políticos, económicos, sociales y culturales) y la asunción de deberes. Los principios rectores sustantivos que orientaban el plan son: la igualdad en derechos, responsabilidad pública y participación social. Se definen seis principios rectores operativos que hacen referencia al modo de organización del sector público implicado en el plan: principio de integralidad, prevención, normalización, descentralización, coordinación y evaluación.

Para poder operativizar los principios se crearon 13 ámbitos de trabajo, basados en una estructura multilateral que quería facilitar la coordinación de los diferentes departamentos. Educación e Interculturalidad eran dos de las áreas de trabajo, y recogían 20 y 18 medidas respectivamente.

La dirección creó diferentes organismos para llevar a cabo los principios y las áreas de trabajo: “Foro para la integración y la participación social de las ciudadanas y ciudadanos inmigrantes en Euskadi” (donde participan diferentes agentes sociales), Observatorio Vasco de Inmigración (resultado del convenio entre Dirección de Inmigración y la Universidad del País Vasco), la red de las administraciones locales

para la acogida de los inmigrantes (programa de formación para los trabajadores sociales y la consultoría Heldu, que tramita los aspectos jurídicos), e iniciativas comunitarias para promover la interculturalidad y la mediación (centro Biltzen). Algunos aspectos de las políticas de inmigración que podrían tener repercusión en la incorporación educativa de los escolares provenientes de familias inmigrantes pueden remitir al “Foro para la integración y la participación social de las ciudadanas y ciudadanos inmigrantes en Euskadi” que contaba con una comisión educativa, y que aun siendo baja la representatividad de los sectores educativos en ella, puede repercutir en la mayor difusión de las discusiones y las medidas adoptadas en la comisión.

II Plan Vasco de Inmigración (2007-09)

El II Plan Vasco de Inmigración diseñada desde el año 2007 hasta el 2009, sigue una orientación similar al primer plan. Este plan define cuatro principios generales: principio de igualdad, principio de responsabilidad pública y corresponsabilidad social, principio de no discriminación por motivo de sexo, y principio de participación. Los seis principios rectores operativos referentes al primer plan se agrupan en cuatro: principio de integralidad y transversalidad, normalización, descentralización y coordinación. Las áreas para la intervención se estructuran en dos tipos de ámbitos: áreas instrumentales (para el correcto funcionamiento del cumplimiento del plan) y sustantivas (para asegurar el objetivo integrador). Los ámbitos de intervención dan cuenta de los destinatarios que el plan contempla: los colectivos inmigrantes y la sociedad receptora. Entre los ámbitos de intervención se encuentran la educación y la interculturalidad, como ocurría con el primer plan (2003-05).

5.2.2.2. Políticas lingüísticas

El Sistema Educativo Vasco tiene por objetivo escolarizar al alumnado de diferente origen lingüístico que al finalizar la etapa obligatoria conozca y haga un uso correcto de las dos lenguas cooficiales en la CAPV, euskera y castellano, además de la adquisición de una lengua extranjera, que en general se hace la opción del inglés (175/2007 Decreto, 218, 2007/11/13). Se describen a continuación las políticas lingüística más relevantes para nuestro estudio.

- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera: se le asigna por primera vez oficialidad al euskera, junto al castellano, garantizando así a la ciudadanía vasca el derecho de conocer y hacer uso del euskera y el castellano.
- Decreto de Bilingüismo de 1983 en la CAPV: Se regulan los modelos de enseñanza bilingüe, mediante la implantación de modelos A, B y D. Aún siendo el decreto del Departamento de Educación, la Ley orienta en el aprendizaje y uso de las lenguas. El objetivo de la ley es garantizar el derecho a recibir la educación en la lengua que uno quiera:
 - Modelo A: en este modelo la lengua vasca es solamente una asignatura.
 - Modelo B: el euskera y el castellano son utilizados como lenguas de instrucción al 50% aproximadamente.
 - Modelo D: la lengua de instrucción es el euskera y el castellano se imparte como asignatura.
- El Decreto 138/1983, de 11 de julio, según la cual los alumnos que hayan iniciado sus estudios de EGB fuera de la Comunidad Autónoma del País Vasco o que justifiquen debidamente su residencia no habitual en la misma, podrán ser eximidos de la enseñanza del euskera.
- Plan General de promoción del uso del euskera de 1998 (Gobierno Vasco, 1998): el plan recoge el deseo de que se garantice la transmisión del euskera entre la población inmigrante.

5.2.2.3. Políticas educativas

Todas las políticas educativas tendrán sus repercusiones en los procesos educativos de todo el alumnado, pero en términos que nos interesa resaltar en el estudio, citamos las políticas educativas del Departamento de Educación, Universidades e Investigación relativas a la incorporación de minorías culturales. La situación de diversidad de los últimos años en la Comunidad Autónoma del País Vasco ha llevado a este Departamento a poner en marcha algunas medidas para gestionar la escolarización del alumnado de familia inmigrante en el Sistema Educativo Vasco.

La Ley sobre la Escuela Pública Vasca define la escuela pública vasca como una escuela plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad (1993). En el año 1998 el Departamento de Educación, Universidades e Investigación comenzó a financiar proyectos “*para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar*” (1998 Orden, 164, 31-8-1998). Posteriormente el Gobierno publicó un libro (Jaussi Nieva et al., 1998) y se difundieron circulares (Gobierno Vasco, 2003) a modo de orientación para facilitar la incorporación de los escolares inmigrantes.

5.2.2.3.1. Programa para la atención del alumnado inmigrante (2004-2006)

El año 2004 el Departamento de Educación, Universidades e Investigación desarrolló “El programa para la atención del alumnado inmigrante³⁰” en el marco del Plan Vasco de Inmigración (Gobierno Vasco, 2004). El objetivo del Programa era conseguir la integración escolar de todo el alumnado inmigrante facilitando su integración social y cultural, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen.

Las necesidades educativas que el alumnado de origen inmigrante puede presentar se clasificaban en tres ámbitos; lingüísticas, derivadas del desconocimiento de una o de las dos lenguas oficiales de la CAPV; 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; necesidades tutoriales, por posibles condiciones socio-familiares desfavorecidas o por dificultad del proceso de integración escolar y social. El programa identificaba en el alumnado inmigrante necesidades que podían haber sido derivadas de las diferencias entre el ámbito familiar y escolar en relación a valores socioculturales, expectativas hacia el aprendizaje, la escuela y la lengua.

³⁰ El Gobierno considera alumnado inmigrante al alumnado que no ha nacido en la CAPV, ha venido a vivir aquí y se ha incorporado por primera vez en el Sistema Educativo Vasco.

Ante estas necesidades educativas se plantean diversas líneas de actuación e intervención: creación de una guía informativa multilingüe, creación y difusión de materiales, formación del profesorado, creación de comisiones de escolarización que insta los criterios para el proceso de admisión y escolarización, acciones de soporte para la enseñanza de las lenguas oficiales, apoyo a programas para el aprendizaje de la lengua materna y la cultura de origen, servicios de traducción, coordinación y colaboración con otros servicios de la Administración y otros organismos, ampliaciones en becas y ayudas y mejora de la calidad de los centros con porcentaje elevado de alumnado inmigrado.

5.2.2.3.2. Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado (2007-2010)

El año 2007 el Departamento de Educación dio a conocer otro plan que abarca el periodo de 2007-2010 denominado “Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado” (Gobierno Vasco, 2007b). Plantea tres objetivos:

- 1) Potenciar la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural.
- 2) Promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado, garantizando una acogida e integración adecuadas y evitando cualquier tipo de discriminación.
- 3) Contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación mediante el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad, reforzando especialmente el aprendizaje de la lengua vasca.

Dicho programa reafirma las medidas que recogía el programa del año 2004 y a su vez propone nuevas medidas formativas, orientativas, mayores recursos personales (nuevo profesorado de interculturalidad) y materiales así como actuaciones conjuntas con otras instituciones. El programa reconoce la necesidad de intervenir también con la familia, en lo que se refiere a la acogida y la integración escolar y social, como indican las líneas de trabajo relacionados al segundo objetivo. A través del nuevo perfil de

profesor/a encargado de interculturalidad persigue promover mayor contacto con las nuevas familias, incorporando de distintas maneras sus aportaciones (a través de festividades, en el curriculum).

El análisis de los dos programas educativos promovidos por el Gobierno Vasco en relación al alumnado de familia inmigrante nos conducen a constatar la importancia de la intervención y comunicación con la familia en la integración escolar y social del nuevo alumnado.

5.2.2.3.3. Recursos para el refuerzo lingüístico

Los programas indicados, “El programa para la atención del alumnado inmigrante” y el “Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado” plantean entre sus objetivos el derecho y el deber de aprender las lenguas oficiales en el proceso de escolarización de los nuevos alumnos además de tomar en cuenta las propias lenguas de las familias de origen inmigrante. Entre las medidas señaladas los programas ofrecen acciones de soporte para la enseñanza de las lenguas oficiales.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco posibilita la creación de aulas de refuerzo lingüístico para atender al alumnado inmigrante de reciente incorporación, con desconocimiento de la lengua vehicular de acceso al currículo escolar. Si el número de alumnado inmigrante lo requiere, los centros cuentan con un aula específica, sobre todo para la acogida y el refuerzo lingüístico, adaptable a las necesidades individuales. El programa considera que las aulas deberán tener un carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible. Las medidas de refuerzo lingüístico podrán ser desarrolladas dentro o fuera del aula ordinaria con la máxima duración de 2 años considerando este periodo de tiempo suficiente para la adquisición de las habilidades comunicativas en las lenguas oficiales. Será el profesor/a responsable del refuerzo lingüístico el/la que se ocupe de las tareas dentro del aula (Gobierno Vasco, 2006, 2007a).

Las lenguas de las familias no tienen hasta el momento un lugar en el curriculum formal. Sin embargo, existen medidas adoptadas en relación al aprendizaje de la lengua

materna de origen familiar tales como el “Programa de Lengua y Cultura Portuguesa” y el “Programa de lengua árabe y cultura marroquí”. El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, iniciado en el curso 1987/88 en cumplimiento con la Directiva Europea de 1977 (Directiva 77/486/CEE) relativa a la escolarización de los hijos/as de trabajadores migrantes, tiene como objetivo principal mantener las referencias lingüísticas y culturales de los hijos e hijas de los trabajadores migrantes portugueses o lusohablantes, así como potenciar en el alumnado español el interés, respeto y conocimiento de la lengua y cultura portuguesa. En la Educación Primaria las actividades se realizan tanto en horario lectivo como en horarios extraescolares o complementarios, tales son los intercambios de alumnado y visitas de estudio en ambos países, semanas culturales y Clubes de Portugués. La Comunidad Autónoma del País Vasco, junto a otras ocho comunidades, está adscrita en el programa y el Gobierno Vasco tiene establecido con la Embajada de Portugal un convenio desde el año 2004.

El Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí fue implementado por primera vez en el curso escolar 1994-95 dentro del convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos (Convenio 20897/ BOE, 243, 10/10/1985). El programa tiene como objetivo general facilitar la enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí al alumnado escolarizado en centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de origen marroquí así como al alumnado no marroquí que desee, y siempre y cuando las autoridades marroquíes lo autoricen. Existen dos modalidades: A) Para escuelas con poco alumnado de tal forma que las clases se imparten fuera del horario lectivo. B) Para escuelas con un número elevado de alumnado marroquí y en la cual las clases se imparten dentro del horario lectivo. En el curso escolar 2008-2009 se establece en 13 comunidades autónomas, entre ellas la CAPV, donde se establece en 13 centros y participan 178 alumnos y alumnas.

5.2.2.3.4. Participación educativa de la familia en la escuela: marco legal

Citamos la normativa de aplicación del marco legal que recoge el derecho a participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

1. Constitución Española 1978

2. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho de Educación (LODE)
3. Decreto 66/1987 que regula las Asociaciones de Madres y Padres de la CAPV.
4. Ley Orgánica 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
5. Ley Orgánica 10/2002, 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)
6. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
7. Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación (LODA)
8. Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Título II, capítulo II, art. 114, 115).
9. Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones (Art. 2, 14, 22 y 37)
10. Real Decreto 694/2007, de 1 de Junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado.

5.2.3. Investigaciones en la CAPV: inmigración, educación y familia

Aunque las investigaciones sobre inmigración, educación y familia han aumentando a nivel estatal, en el País Vasco el número de investigaciones en materia de inmigración no son tan numerosas y menos las relacionadas con inmigración, educación y familia. Las investigaciones que se han llevado a cabo en relación a la inmigración en la CAPV parten de diferentes ámbitos como la salud (Rodríguez et al., 2008; Basabe, Páez, Aierdi y Jiménez-Aristizabal, 2009), la psicología social (Basabe, Zlobina y Páez, 2004), la sociología (Ikuspegi, 2005, 2009; Sáez de la Fuente, 2008; Fuentes, et al. 2007) y la sociolingüística (Zapata, 2006; Rojo, 2008; Uranga et al., 2008; Aierdi y Uranga, 2007). En cuanto a las investigaciones en el ámbito educativo, la mayoría se enmarcan en el ámbito formal de la educación, tomando como muestra mayoritariamente al profesorado (Barquín y Plaza, 2005; Barquín, 2006; Barquín y Ruiz de Bikandi, 2008; Maiztegui, y Santibáñez, 2007; Vicente, 2007; Septién, 2006; Intxausti y Etxeberria, 2007; Intxausti y Etxeberria, 2008; Etxeberria e Intxausti, 2009; Etxeberria, 2006a, 2006b; Etxeberria y Elosegui, 2010).

5.2.3.1. Perspectiva sociológica

El cuestionario aplicado a la *población vasca* por Ikuspegi (2005, 2009) sobre sus percepciones, valores y actitudes hacia la inmigración extranjera observamos ciertas tendencias:

- La inmigración no es un problema de primer alcance para esta población.
- Perciben mayor porcentaje de inmigrante en la CAPV que lo que la realidad indica.
- Buena disposición a que la sociedad se componga de diferentes culturas, etnias y religiones. En su mayoría, no consideran que la llegada vaya a afectar el desarrollo del euskera ni en la pérdida de la identidad vasca. Se muestran más proclives a que la población inmigrante adopte las costumbres y tradiciones vascas y considerando, en menor medida, la necesidad de adaptación de la población vasca.
- Una mayoría considera que las personas inmigrantes tienen derecho a la salud y a la educación pública. Sin embargo, en relación a otros derechos creen que sólo deben reconocerlos a la inmigración legal: ayuda social, reagrupación familiar, vivienda de protección oficial, y derecho a voto.
- En general apoyan la regularización para los que tienen un empleo.
- Más de la mitad considera que la llegada de la inmigración afecta de forma negativa en la seguridad.
- Según la encuesta del año 2005 las restricciones a efectuar con la inmigración extranjera varía dependiendo del origen; ven mayor necesidad de restricción hacia las personas que provienen del Magreb. Los colectivos peor vistos son los magrebíes y los rumanos.

En cuanto a las investigaciones realizadas a *personas inmigrantes* en la CAPV destacamos aspectos relacionados al universo familiar:

- Los miembros familiares influyen en la decisión de emigrar, sobre todo en el caso de las mujeres, donde una parte importante considera la migración como proyecto familiar realizado en origen (Saéz de la Fuente, 2008). Cambia la tendencia de quién se aventura

primero a emigrar según el país de origen, siendo más común entre el colectivo magrebí que sea iniciado por el hombre (Fuentes et al., 2007).

- La red familiar funciona como puente entre la sociedad de origen y receptora. Las personas que emigran suelen continuar manteniendo relaciones fluidas y regulares con la familia. Las relaciones sociales de quienes tienen pareja y progenitores se centra más en el núcleo familiar y las amistades adoptan un segundo plano. (Fuentes et al., 2007).

- El deseo de preservar costumbres familiares es manifestada por una mayoría (relaciones de pareja, cómo se educa a los hijos); también, aunque en menor medida, se observa el deseo de adoptar costumbre vascas en la institución familiar (Saéz de la Fuente, 2008). Las personas que más deseo manifiestan de mantener las costumbres religiosas son los pertenecientes a la religión musulmana (Fuentes et al., 2007).

5.2.3.2. Perspectiva pedagógica

Subrayamos seguidamente investigaciones realizadas en el ámbito educativo de la CAPV que nos interesa resaltar de forma especial.

5.2.3.2.1. Implicación educativa de la familia

Las investigaciones sobre la educación familiar, si bien no se contextualizan específicamente en contexto de inmigración, debido al tema que tratamos, deben ser consideradas.

Bartau (1997) investiga el conocimiento cotidiano de los padres/madres acerca del desarrollo y la educación- conocimiento funcional y orientado a la acción- en una muestra de 410 padres y madres de hijos e hijas de 5 de EGB en 10 centros educativos de Vizcaya. Resaltamos algunos datos en base al interés de este estudio. La edad, el tamaño familiar y sexo permiten establecer diferencias en el conocimiento ligado a la acción. A mayor edad las familias son más optimistas sobre su comportamiento y el rendimiento escolar de sus hijos/as. Respecto al tamaño familiar, a más reducido número de hijos/as mayor dedicación y capacidad auto-perciben los padres para su

implicación y menor grado de frustración ante expectativas de realización no cumplidas. Las madres presentan mayor intensidad en las interacciones con sus hijos/as y mayor variedad de comportamientos para afrontar su educación. Tienen una percepción más positiva sobre su propia conducta y mayor percepción de nivel de resistencia, agresividad y ansiedad social en sus hijos/as.

Aunque el sexo considerado aisladamente no parece influir el conocimiento funcional de las familias, considerado conjuntamente con la proximidad residencial, situación laboral y nivel educativo se convierte en fuente de variación importante. En zonas rurales los padres tienden de forma más acusada a auto-percibir menor nivel de implicación educativa. A mayor nivel educativo aumenta el nivel de implicación educativa aunque los padres y madres del mismo nivel educativo tienden a presentar diferentes tipos de conocimiento cotidiano; los padres de nivel educativo bajo tienden a percibir menores niveles de implicación, tendiendo a depositar en la mujer la responsabilidad del desarrollo y educación de los hijos. Las madres que trabajan en sus labores tienden a manifestar actitudes menos positivas y contradictorias hacia la educación de sus hijos y auto-perciben menor capacidad para implicarse en actividades educativas y relacionales con sus hijos que madres con otra situación laboral y grupo de padres trabajadores a tiempo completo. Estos resultados ponen de relieve que la consideración aislada de la variable sexo no deja entrever las diferencias que se vislumbran entre madres de diferentes situaciones laborales, y nivel educativo. Por tanto, la autora concluye que el contexto educativo-profesional y la proximidad residencial son fuentes originarias del conocimiento cotidiano de los padres sobre el desarrollo y educación de los hijos/as, y añade a esto que la situación laboral y el rol atribuido en función del sexo de los padres conjuntamente contribuyen a una mayor comprensión de la génesis de este conocimiento.

En otro trabajo, la misma autora, junto a otros, (Bartau et al. 1999) diseña, desarrollan y evalúan un programa de formación para padres y madres sobre habilidades de comunicación. En el programa participan 20 familias con hijos/as adolescentes, en quienes se pretende fomentar habilidades de comunicación, negociación y resolución de conflictos, comprender las relaciones padres/madres e hijos/a y desarrollar sentimiento de competencia parental. Concluyen que los padres valoran de forma positiva el

programa debido a que perciben que su metodología participativa promueve la reflexión y búsqueda de soluciones conjuntas, facilita el aprendizaje de procedimientos para mejorar las relaciones y sus estrategias resultan eficaces aunque difíciles de ponerlas en práctica. Los padres y las madres se muestran más capaces de identificar las estrategias que favorecen o dificultan la comunicación en la familia y de aprender a utilizar las estrategias convenientes para afrontar diferentes situaciones, de controlar en mejor medida los comportamientos que fomentan el conflicto y de crear un ambiente familiar más democrático.

Posteriormente, las autoras realizan una comparación entre estos resultados y los obtenidos en un programa de formación para padres/madres en Asturias (Maganto, Bartau, Etxeberría y Martínez-González, 2000) obteniendo resultados similares. En otro trabajo, Maganto y Bartau (2004) profundizan en el concepto de programa para formación de padres y madres. Entienden que la formación de padres se refiere a un esfuerzo formal para desarrollar habilidades y competencia de los padres para estimular el desarrollo de sus hijos/as. Ésta es identificada por las autoras como elemento de mejora de la calidad educativa, y para su mayor eficacia debe integrarse dentro del contexto de relaciones entre familia, escuela y comunidad, de modo que tiene que estar coordinada con los objetivos de la escuela y de la comunidad.

5.2.3.2.2. Escolarización del alumnado de familia inmigrante

Se presentan las investigaciones realizadas en la CAPV en relación a la integración escolar del alumnado inmigrante, diferenciando diferentes aspectos:

Matriculación

Se hace evidente la necesidad de fortalecer los canales comunicativos para ofrecer a las nuevas familias información detallada del Sistema Educativo Vasco (Zapata, 2006; Barquín et al., 2008). En la elección de un centro u modelo lingüístico las primeras informaciones que obtienen las familias son decisivas ya que pueden afectar la integración social del alumnado. Garantizar el aprendizaje de las dos lenguas oficiales

del país puede facilitar la igualdad de oportunidades, integración social y la cohesión social (Barquín et al., 2008; Etxeberria et al., 2010).

Integración escolar

El estudio sobre integración escolar del alumnado inmigrante llevado a cabo con 47 alumnos y alumnas de Educación de Primaria en 6 centros de la zona de San Sebastián (Intxausti et al., 2007) encuentra una disposición positiva de este alumnado hacia su escolarización; el alumnado inmigrante, tanto el recién incorporado como quien lleva algún año/a, acude contento a la escuela y no manifiesta sensación de exclusión ni de inadaptación a la misma. Se encuentra más a gusto en el patio, en espacios donde se establece una mayor relación informal y donde la exigencia académica es menor. La percepción de su integración escolar es más positiva que lo que percibe el profesorado del mismo. Septién (2006) estudia las opiniones de 103 alumnos de Secundaria de dos centros de Vitoria, obteniendo resultados similares; el alumnado acude contento al instituto y valora de forma positiva la relación con compañeros/as y el ambiente general del centro. Valoran positivamente al profesorado. Aproximadamente dos tercios de ellos afirman no contar con la ayuda familiar para realizar sus tareas aunque sí afirman que sus familiares asisten con frecuencia al centro para acudir a reuniones.

Etxeberria et al. (2010) manifiestan la necesidad de considerar ciertas dificultades que pueden afectar la integración del alumnado:

- a) *Matriculación*: existe cierta tendencia a matricularse en los centros públicos aunque existen ciertas variaciones dependiendo del país de origen, ya mencionadas anteriormente, que pueden crear, en opinión de los autores, centros que se vinculan a la marginación y guetización.
- b) *Aprendizaje de la lengua*: la adquisición de la lengua de la escuela debe ser garantizado debido a que su escasa competencia es el mayor obstáculo para el éxito escolar del alumnado. Aunque el alumnado adquiere a corto plazo cierta fluidez en la nueva lengua, necesita al menos cinco años para adquirir un nivel similar a un nativo. Es necesario pensar en modos de incorporación del

alumnado para facilitar un aprendizaje de la nueva lengua, y en el caso de la CAPV dos lenguas.

- c) *Resultados académicos:* aunque el alumnado muestra en términos generales motivación y actitudes positivas hacia el estudio, tomando en cuenta los datos que arroja PISA del año 2006 en 30 países y también en concreto en España, el rendimiento del alumnado no nativo presenta resultados más bajos en las asignaturas de ciencia, matemática y lectura seguido del alumnado de segunda generación y alumnado nativo.
- d) *Cultura y lengua de origen familiar:* la cultura y lengua de origen familiar del alumnado recibe escasa atención en la escuela. Si bien tal y como se ha mencionado anteriormente existen dos programas de enseñanza de cultura y lengua (portuguesa y árabe), el programa de cultura marroquí a nivel estatal no cumple con ciertos criterios como el fomento de la educación intercultural, una identificación clara de la lengua de origen, integración de la lengua y cultura en el currículo, suficientes materiales y recursos, diferenciación entre lengua, cultura y religión.
- e) *Aspectos legislativos:* se evidencia un endurecimiento de la legislación.
- f) *Actitudes de la población:* el informe del Defensor del Pueblo (2003) evidencia entre el alumnado nativo actitudes de aceptación ante la llegada del alumnado de origen inmigrante aunque un tercio expresa actitudes negativas hacia los mismos. Otra investigación citada, y situada en la CAPV (Ararteko, 2009), con alumnado de 2 y 3 de Primaria y Secundaria, pone de manifiesto que un tercio de la muestra prefiere que no haya alumnado inmigrante en su clase.
- g) *Formación del profesorado:* constatan una escasa formación del profesorado y recursos para encarar la tarea.

Resultados académicos

Las investigaciones en relación a los resultados escolares del alumnado de familia inmigrante en la CAPV son escasas. Si bien el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2006) llevó a cabo un estudio de los resultados escolares en alumnado de Primaria de la CAPV, ésta incluye una muestra muy reducida del alumnado inmigrante, no pudiendo generalizar los resultados de los mismos. Aún así, la investigación afirma que los factores socioeconómicos y culturales tanto de la familia como del centro escolar tienen una incidencia notable en los resultados de todas las áreas objeto de estudio. A su vez, el interés que muestra la familia hacia los estudios de su hijo o hija a través de diferentes actividades y comportamientos (expectativas familiares, seguimiento de los estudios y nivel de satisfacción con el centro) parecen tener una cierta influencia positiva en los resultados.

Actitudes lingüísticas

Intxausti (2007) recoge las actitudes lingüísticas de 47 alumnos y alumnas de Primaria de familias de origen inmigrante evidenciando en ellas una positiva actitud hacia la lengua vasca así como otras lenguas, en especial hacia la lengua materna. El alumnado puntúa más positivamente el gusto hacia el euskera que la competencia que tiene en este idioma. Por otra parte, Rojo (2008) estudia las actitudes lingüísticas de escolares de familias de origen inmigrante en 10 centros educativos de Secundaria de la CAPV. Descubre que el alumnado tiende a mostrar actitudes positivas hacia las lenguas de la CAPV si bien las relativas al euskera tienden a ser mejores entre el alumnado inscrito en modelo D y alumnado bilingüe. El nivel de conocimiento en dicha lengua y su tiempo de estancia en la CAPV del alumnado, la situación profesional y nivel sociocultural de los padres y madres no son variables determinantes.

5.2.3.2.3. Actitudes del profesorado ante la diversidad cultural

Septién (2006) estudia las opiniones de 120 profesores y profesoras de centros de Primaria y Secundaria de la provincia de Álava que trabajan en el aula con alumnado de familias inmigrantes. Para la mayoría este alumnado constituye un elemento positivo en

el aula aunque valora negativamente los materiales didácticos adaptados existentes y la formación que reciben. La percepción de la gravedad del problema de la llegada del alumnado de familia inmigrante aumenta cuando se dan ciertas circunstancias: elevado número de alumnado nuevo, la no escolarización previa del alumnado, variedad de orígenes y dificultades comunicativas con sus familiares.

La falta de preparación previa y la competencia lingüística afectan en mayor grado los resultados académicos de este alumnado que sus motivos culturales o religiosos. A su vez, la edad temprana es el factor que más facilita su integración. Afirman que la presencia del alumnado inmigrante tiene bastantes consecuencias en el rendimiento académico del alumnado del aula.

Vicente (2007) obtiene una muestra representativa de las valoraciones sobre la escolarización del alumnado inmigrante de 152 directores y directoras y 300 profesores y profesoras de escuela de Educación Primaria y Secundaria de la CAPV. Destacamos que una mayoría de directores observa mayores ventajas que desventajas en la presencia del alumnado inmigrante y el profesorado, existe una buena disposición a recibir este alumnado en el aula, aludiendo a su derecho a la educación. Según los directores y directoras el problema de la integración del alumnado atiende sobre todo a dificultades lingüísticas (40%), aspectos culturales (%25) y socioeconómicos (19%). El profesorado cree que el conocimiento de la lengua vehicular es el que mayormente condiciona la integración del alumnado, así como la edad y los años de escolarización en el sistema educativa vasco, siendo menos importantes el nivel educativo que trae, la escolarización previa y el origen.

El profesorado menciona factores relacionados a la dimensión familiar que pueden condicionar o facilitar la integración, considerando que la participación en la educación de sus hijos es lo más importante (79%), seguido del conocimiento de la lengua de la escuela por parte de la familias (61%), su nivel educativo (56%) y en menor medida, la situación socioeconómica (29%), legal (21%) y el origen (21%). La mayoría considera limitado el conocimiento sobre los países de origen del alumnado y aluden a la necesidad de mayor conocimiento, de modo que insisten en la necesidad de formación y de recursos para encarar su tarea.

Etxeberria et al. (2010) realiza una investigación con 200 profesores y profesoras en Bilbao y San Sebastián sobre sus actitudes en relación a su trabajo con alumnado inmigrante. Si bien el profesorado valora los recursos que se han puesto en marcha para afrontar esta tarea, no los consideran suficientes y aluden a la necesidad de una mayor formación, apoyo y tiempo. Sienten desprotección, abandono, insatisfacción y bajas expectativas para enfrentar su tarea.

En resumen, el contexto educativo de la CAPV nos sitúa ante una realidad educativa cada vez más diversa en términos culturales, educativos y lingüísticos. El aumento del alumnado inmigrante en la CAPV ha impulsado ciertas medidas por parte de las instituciones que pretenden facilitar dicha incorporación en el sistema educativo. Si bien el profesorado valora de forma positiva la llegada de alumnado inmigrante, considera que las medidas (formación, recursos) adoptadas no son suficientes para abordar la tarea de forma adecuada. El alumnado, sin embargo, muestra una opinión positiva hacia su integración escolar y tiene actitudes positivas hacia las lenguas del nuevo país.

Evidentemente, es necesario investigar sobre los aprendizajes e integración del alumnado de origen inmigrante desde el ámbito formal de la educación. Sin embargo, no podemos obviar otros factores relevantes asociados, y poco estudiados en nuestro entorno como son el universo familiar de este alumnado, su situación social y su relación educativa con el alumnado y la escuela. A esta necesidad quiere responder esta investigación, a través del estudio de familias inmigrantes en la CAPV y sus expectativas e implicaciones en relación a la educación familiar y escolar. Consideramos que ello facilitará establecer vías de conexión y elaborar herramientas prácticas para ahondar en el proceso de escolarización del alumnado de familia inmigrante que se incorpora en los centros educativos.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología y el diseño de la investigación y a éste le siguen, en el capítulo siete, los resultados obtenidos en la investigación.

CAPÍTULO 6
Metodología y diseño de la investigación

6.1. Objetivos e hipótesis

- 6.1.1. Objetivo general
- 6.1.2. Objetivos específicos
- 6.1.3. Hipótesis

6.2. Diseño de la investigación

6.3. Estudio cualitativo

- 6.3.1. Muestra
- 6.3.2. Recogida de datos: instrumento
- 6.3.3. Recogida de datos: proceso
- 6.3.4. Análisis de datos

6.4. Estudio cuantitativo

- 6.4.1. Variables
 - 6.4.1.1. Variables dependientes
 - 6.4.1.2. Variables independientes
- 6.4.2. Muestra
 - 6.4.2.1. Muestra de la familia
 - 6.4.2.2. Muestra del profesorado
- 6.4.3. Recogida de datos: instrumentos
 - 6.4.3.1. Cuestionario para la familia
 - 6.4.3.2. Cuestionario para el profesorado
- 6.4.4. Recogida de datos: proceso
 - 6.4.4.1. Cuestionario para la familia
 - 6.4.4.2. Cuestionario para el profesorado
 - 6.4.4.3. Resultados escolares del alumnado
- 6.4.5. Análisis de datos

6.5. Criterios de calidad de la investigación

6.6. Procedimiento: fases y temporalización

6.7. Limitaciones de la investigación

- 6.7.1. Fundamentación teórica
- 6.7.2. Parte empírica

6.1. Objetivos e hipótesis

6.1.1. Objetivo general

Conocer las expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de la Comunidad Autónoma del País Vasco acerca de sus hijas e hijos en Educación Primaria, y establecer unas bases orientativas para la intervención entre familia-escuela.

6.1.2. Objetivos específicos

1. Conocer las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias.
2. Conocer las características personales del alumnado y su situación escolar.
3. Describir desde la perspectiva de la familia su dimensión educativa (percepciones, vivencias, roles) y la de la escuela (acogida, comunicación e invitación a la implicación).
4. Describir la implicación educativa de las familias en la escuela y en el hogar.
5. Identificar qué variables se relacionan con la implicación en la escuela.
6. Identificar qué variables se relacionan con la implicación en el hogar.
7. Describir las expectativas de futuro de las familias y del profesorado respecto al alumnado en logros académicos, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales.
8. Analizar cuáles son las variables que se relacionan con las expectativas hacia el logro académico y expectativas hacia el logro del euskera.

9. Dar pautas orientativas para la intervención educativa entre familias en contextos de inmigración y escuela.

6.1.3. Hipótesis

1. Existe diversidad en las familias respecto a su composición familiar, situación lingüística y sociocultural.

2. Hay más implicación educativa de la familia en el hogar que en el ámbito escolar.

3. Las familias tienden a mostrar mayor implicación con el profesor/a tutor/a que en las actividades generales de la escuela.

4. En la implicación en el hogar las familias se implican en mayor grado aportando la ayuda motivacional y educación en valores que administrando apoyo académico.

5. Existen diferencias en las familias respecto a su implicación escolar, en actividades generales y con el profesor tutor/a, según sus características, y su perspectiva sobre su dimensión educativa en relación a la escuela.

5.1. La implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor/a tutor/a se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y no se diferencia según las características de los hijos e hijas (sexo, resultados escolares, modelo lingüístico).

5.2. Existen diferencias en la implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor tutor/a en función de sus expectativas, percepciones (red social, autoeficacia, emociones), vivencias y roles relacionados a la escuela.

5.3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (acogida, comunicación e invitación) será mayor su implicación en las actividades generales de la misma y con el profesor/a tutor/a.

6. Hay diferencias en las familias respecto a su implicación en el hogar (apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores) según sus características, y su perspectiva sobre su dimensión educativa.

6.1. La implicación de la familia en apoyo motivacional, académico y educación en valores en el hogar se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y las características de los hijos e hijas (sexo, resultados escolares, modelo lingüístico).

6.2. Existen diferencias en la implicación de la familia en apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en función de sus expectativas, percepciones (autoeficacia y emociones) y rol educativo en el hogar.

6.3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (acogida, comunicación e invitación) mayor es la implicación de las familias en el apoyo motivacional, académico y educación en valores en el hogar.

7. Las valoraciones de las familias sobre las expectativas hacia el logro académico, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales son más positivas que las del profesor/a tutor/a.

8. Las expectativas hacia el logro académico que tienen las familias hacia sus hijas e hijos son mayores en las familias de origen de país habla castellana y nivel educativo alto.

9. Las expectativas hacia el logro académico que presentan las familias hacia sus hijas e hijos son mayores a mejor rendimiento de los mismos/as y no así en función del sexo y modelo lingüístico.

10. Las expectativas hacia el logro del euskera que tienen las familias hacia sus hijas e hijos son mayores en las familias de origen de un país de habla castellana y nivel educativo alto.

11. Las expectativas hacia el logro del euskera que presentan las familias hacia sus hijas e hijos son mayores a mejor rendimiento de los mismos/as y modelo lingüístico bilingüe y no así en función del sexo.

Objetivo general	Objetivo específico	Hipótesis
<p>Conocer las expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de la Comunidad Autónoma del País Vasco acerca de sus hijas e hijos en Educación Primaria, y establecer unas bases orientativas para la intervención entre familia-escuela.</p>	<p>1. Conocer las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias.</p>	<p>1. Existe diversidad en las familias respecto a su composición familiar, situación lingüística y sociocultural.</p>
	<p>2. Conocer las características personales del alumnado y su situación escolar.</p>	
	<p>3. Describir desde la perspectiva de la familia su dimensión educativa (percepciones, vivencias, roles) y la de la escuela (acogida, comunicación e invitación a la implicación).</p>	
	<p>4. Describir la implicación educativa de las familias en la escuela y en el hogar.</p>	<p>2. Hay más implicación educativa de la familia en el hogar que en el ámbito escolar.</p> <p>3. Las familias tienden a mostrar mayor implicación con el profesor/a tutor/a que en las actividades generales de la escuela.</p> <p>4. En la implicación en el hogar las familias se implican en mayor grado aportando la ayuda motivacional y educación en valores que administrando apoyo académico.</p>

	<p>5. Identificar qué variables se relacionan con la implicación en la escuela.</p>	<p>5. Existen diferencias en las familias respecto a su implicación escolar, en actividades generales y con el profesor/a tutor/a, según sus características, y su perspectiva sobre su dimensión educativa en relación a la escuela.</p> <p>5.1. La implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor/a tutor/a se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y no se diferencia según las características de los hijos e hijas (sexo, resultados escolares, modelo lingüístico).</p> <p>5.2. Existen diferencias en la implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor/a tutor/a en función de sus expectativas, percepciones (red social, autoeficacia, emociones), vivencias y roles relacionados a la escuela.</p> <p>5.3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (acogida, comunicación e invitación) será mayor su implicación en las actividades generales de la misma y con el profesor/a tutor/a.</p>
	<p>6. Identificar qué variables se relacionan con la implicación en el hogar.</p>	<p>6. Hay diferencias en las familias respecto a su implicación en el hogar (apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores) según sus características, y su perspectiva sobre su dimensión educativa.</p>

		<p>6.1. La implicación de la familia en apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en el hogar se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y las características de los hijos e hijas (sexo, resultados escolares, modelo lingüístico).</p> <p>6.2. Existen diferencias en la implicación de la familia en apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en función de sus expectativas, percepciones (autoeficacia y emociones) y rol educativo en el hogar.</p> <p>6.3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (acogida, comunicación e invitación) mayor es la implicación de las familias en el apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en el hogar.</p>
	<p>7. Describir las expectativas de futuro de las familias y del profesorado respecto al alumnado hacia el logro académico, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales.</p>	<p>7. Las valoraciones de las familias sobre las expectativas hacia el logro académico, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales son más positivas que las del profesor/a tutor/a.</p>
	<p>8. Analizar cuáles son las variables que se relacionan con las expectativas hacia el logro académico y expectativas hacia el logro del euskera.</p>	<p>8. Las expectativas hacia el logro académico que tienen las familias hacia sus hijas e hijos son mayores en las familias de origen de país habla castellana y nivel educativo alto.</p>

		<p>9. Las expectativas hacia el logro académico que presentan las familias hacia sus hijas e hijos son mayores a mejor rendimiento de los mismos/as y no así en función del sexo y modelo lingüístico.</p> <p>10. Las expectativas hacia el logro del euskera que tienen las familias hacia sus hijas e hijos son mayores en las familias de origen de un país de habla castellana y nivel educativo alto.</p> <p>11. Las expectativas hacia el logro del euskera que presentan las familias hacia sus hijas e hijos son mayores a mejor rendimiento de los mismos/as y modelo lingüístico bilingüe y no así en función del sexo.</p>
	<p>9. Dar pautas orientativas para la intervención educativa entre familias en contextos de inmigración y escuela.</p>	

Cuadro 6.1.: Objetivo general, objetivos específicos e hipótesis de la investigación

6.2. Diseño de la investigación

El estudio empírico se ha orientado por un diseño mixto. Atendiendo a las características del objeto de investigación, la investigación incorpora características tanto de la investigación cualitativa como cuantitativa. Se trata de un diseño descriptivo aunque también tiene un componente correlacional, pues también se analizan las relaciones desde un enfoque de dependencia.

De la investigación cualitativa se han obtenido las dimensiones para el estudio cuantitativo del objeto de investigación. El análisis cualitativo, llevado a cabo mediante entrevistas en profundidad y semiestructuradas, ha permitido el establecimiento de una serie de campos y dimensiones que, junto a la documentación teórica, han constituido el modelo explicativo de la parte empírica de la investigación. Ha sido la base para el diseño del instrumento de recogida y análisis de los datos cuantitativos con el fin de hacer un estudio extensible al número y situaciones a estudiar. Su objetivo ha sido la búsqueda de los significados que los sujetos dan a su experiencia desde la propia perspectiva, y ha supuesto una aportación importante para clarificar el tema de estudio y los objetivos a considerar en la investigación de carácter cuantitativo. Ha sido el punto de apoyo en la elaboración del cuestionario para la familia y profesorado, como también se ha podido detectar en ella la forma de llegar a la población a estudiar y aplicar los instrumentos de recogida de datos.

Así se ha elaborado un instrumento para el análisis cuantitativo que incorpora la comprensión de la realidad de las propias personas entrevistadas a partir de sus significados e intenciones. De modo que el instrumento parte de sus propias perspectivas para posteriormente, a través del estudio cuantitativo, obtener datos más generalizables.

En primer lugar, describimos el estudio cualitativo realizado a través de considerar la muestra, la recogida de datos (instrumento y proceso) y análisis de datos. Después se procede a realizar un resumen de los resultados, que han servido para elaborar el instrumento de la investigación cuantitativa.

6.3. Estudio cualitativo

El objetivo del estudio cualitativo es conocer el universo educativo de las familias en contextos de inmigración con el objetivo de identificar las dimensiones más relevantes y así elaborar un instrumento significativo para la obtención de los datos posteriores en el estudio cuantitativo. Se procede a explicar su especificidad.

6.3.1. Muestra

Para el estudio cualitativo se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con 24 familias (madres y padres) inmigrantes cuyos hijos e hijas están en escuelas públicas y concertadas de Educación Infantil y de la Enseñanza Primaria en diferentes modelos lingüísticos del Sistema Educativo Vasco. Se ha trabajado con la mayor diversidad posible atendiendo a los siguientes criterios: el origen de las familias, su residencia actual (ciudad/ zona rural), años que llevan en el País Vasco y su nivel sociocultural.

Familia	País de origen	Residencia	Años en el País Vasco	Niv. Sociocult.
Madre	Nicaragua	Zona urbana	1 año	Alta
Madre	Rusia	Zona urbana	5 años	Alta
Madre	Perú	Ciudad	2 años	Alta
Madre	Guinea Bissau	Ciudad	4 años	Alta
Madre	Guinea Bissau	Ciudad	8 años	Baja
Madre	Ecuador	Ciudad	9 años	Alta
Madre	Ecuador	Ciudad	5 años	Media
Madre	R. Dominicana	Ciudad	10 años	Baja
Madre	Ecuador	Zona urbana	7 años	Media
Madre/Padre	Paraguay	Ciudad	2 años	Alta
Madre	Colombia	Zona urbana	8 años	Media
Madre	Marruecos	Zona urbana	20 años	Media
Madre	Marruecos	Ciudad	3 años	Baja
Madre/Padre	Ecuador	Ciudad	7-6 años	Media
Madre	Marruecos	Ciudad	5 años	Media
Madre	Sahara (Camp. de refugiados/as)	Zona rural	4 meses	Baja
Madre	Ecuador	Zona urbana	2 meses	Media
Madre	Portugal	Zona rural	2 años	Alta
Madre	Bolivia	Zona rural	3 años	Alta
Padre	Marruecos	Zona rural	4 años	Baja
Madre	Chile	Zona urbana	5 años	Baja
Madre	Colombia	Ciudad	7 años	Media

Cuadro 6.2.: Características sociodemográficas de las familias entrevistadas.

Seguidamente se presenta el calendario de las entrevistas realizadas en el estudio cualitativo.

Familia	País de origen	Día de la entrevista	Lugar de la entrevista	Duración de la entrevista
Madre	Nicaragua	13/03/08	Lasarte-Oria	52:12
Madre	Rusia	14/03/08	Lasarte-Oria	1:05:43
Madre	Perú	17/03/08	Bilbao	51:20
Madre	Guinea Bissau	30/03/08	Bilbao	1:17:42
Madre	Guinea Bissau	31/03/08	Bilbao	29:47
Madre	Ecuador	31/03/08	Bilbao	1:07:23
Madre	Ecuador	1/04/08	Bilbao	1:14:07
Madre	República Dominicana	4/04/08	Bilbao	1:28:03
Madre	Ecuador	7/04/08	Getxo	59:24
Madre/Padre	Paraguay	7/04/08	Bilbao	1:35:30
Madre	Colombia	15/04/08	Getxo	1:10:27
Madre	Marruecos	16/04/08	Getxo	54:33
Madre	Marruecos	23/04/08	Bilbao	1:11:14
Madre/Padre	Ecuador	24/04/08	Bilbao	2:37:26
Madre	Marruecos	6/05/08	Bilbao	1:04:47
Madre	Sahara (Campamento de refugiados/as)	9/05/08	Tolosa	1:27:52
Madre	Ecuador	9/05/08	Tolosa	1:52:42
Madre	Portugal	14/05/08	Zaldibia	59:31
Madre	Bolivia	14/05/08	Zaldibia	1:04:20
Padre	Marruecos	14/05/08	Zaldibia	31:50
Madre	Chile	15/05/08	Trintxerpe	43:17
Madre	Colombia	15/05/08	Trintxerpe	37:45

Cuadro 6.3.: Descripción de las entrevistas realizadas

6.3.2. Recogida de datos: instrumento

Para la recogida de datos del estudio cualitativo se ha elaborado un guión semiestructurado (Ver Anexo X). Se han llevado a cabo entrevistas en profundidad y semiestructuradas de una duración aproximada de una hora y cuarto. Se ha obtenido, por una parte, información referida a la identificación, aspectos socioculturales y socioeconómicos de las familias, sus valores, creencias, expectativas hacia las comunidades de origen y datos referentes al encuentro y el proceso de asentamiento en la nueva sociedad. Por otra parte, se han obtenido datos relacionados con las expectativas relacionadas hacia sus hijos/as y la implicación en el centro escolar.

6.3.3. Recogida de datos: proceso

El proceso de recogida de datos se ha realizado en base a las necesidades del diseño de investigación.

Primeramente, se realizó la recogida de datos cualitativos. Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido entre marzo y mayo del 2008. La identificación y puesta en contacto con las personas a entrevistar se produjo de dos formas. Por una parte, se pidió colaboración a algunos Centros Educativos de Educación Primaria para que nos facilitasen la puesta en contacto con las familias. Desde dirección se puso en contacto con las familias, pidiéndoles su colaboración para el estudio. Una vez obtenido el consentimiento de la familia se procedió a establecer el día y la hora para la realización de la entrevista. Los centros colaboradores fueron los centros públicos de Primaria de Tolosa (Samaniego LHI), Zaldibia (Lardizabal LHI), Trintxerpe (Karmengo Ama LHI) y Bilbao (Cervantes LHI, Zurbaran LHI) y posibilitaron 12 entrevistas. La mayoría de las entrevistas se realizaron en los centros educativos, mostrando muy buena disposición para la entrevista.

Por otra parte, otra vía utilizada para la puesta en contacto con las familias fueron las amistades. Algunas de las amistades que han permitido el contacto con las familias son miembros de asociaciones de inmigrantes. Un ejemplo de ello es el contacto para citar a las madres de Guinea Bissau pues éste resultó ser clave para acceder a estas familias, que a primera vista podrían resultar más difíciles de entrevistar por desconocimiento de su lengua materna por nuestra parte y por la posible distancia cultural entre ellas y la investigadora. Para acceder al resto de las familias se ha contado con la ayuda de amistades que mantienen una relación con familias que se adaptaban al perfil del estudio por sus características. Por consiguiente, consideramos que la red de las amistades ha posibilitado un clima de confianza positivo, previo a la realización de la entrevista. Las entrevistas se han realizado en el hogar de las familias o en las asociaciones.

6.3.4. Análisis de datos

En todas las entrevistas que constituyen el estudio cualitativo se grabó el discurso y se procedió a la toma de observaciones y notas explicativas que pudieran acompañar al texto producido. Posteriormente se realizó la transcripción del corpus recogido y se llevó a cabo la categorización y codificación de los datos a partir de las unidades de análisis. Se ha aplicado la versión 5.0 del Programa ATLAS.TI para realizar un análisis sistemático y llegar a resultados que permitan comprender las percepciones, expectativas que pueden incidir en las actuaciones educativas y así establecer las dimensiones y los ítems para el diseño del cuestionario que se aplica en el estudio cuantitativo.

Las entrevistas transcritas en un documento word fueron introducidas en el programa Atlas.ti como documentos primarios con formato “txt”. Las unidades de análisis se clasificaron atendiendo a criterios temáticos relevantes para la investigación: 1.- contexto personal; 2.- proyecto migratorio. 3.- percepción de la educación. 4.- implicación en la educación. 5.- comunidad. (Ver Anexo X).

En el proceso se han ido introduciendo “memos” o anotaciones textuales sobre los datos o los propios códigos con objeto de profundizar en los resultados u obtener mayores explicaciones de las hipótesis de trabajo.

Se presenta un resumen de los resultados obtenidos de la investigación cualitativa, de la que se derivan las dimensiones y las variables para la investigación cuantitativa. Se indica después el modelo teórico representado en el cuadro 6.4.

Resumen de los resultados del estudio cualitativo

Características sociodemográficas y proyecto migratorio de las familias

- Ante la invitación que se hizo a la familia para ser entrevistada la mayoría son madres las que han decidido colaborar.
- El país de origen de las personas entrevistadas es diverso. La mayoría provienen de países iberoamericanos (62,5%), aunque un porcentaje importante es de origen africano (29%), y menor de Europa (8,5%).
- En el proceso de establecimiento la familia ha tenido dificultades para partir juntos todos sus miembros desde su país de procedencia siendo los hijos/as los últimos en llegar. Los discursos sobre las situaciones de separación familiar que han atravesado proyectan alto grado de carga emotiva. *P 10: “Tenía cuatro años y el venir aquí piensas que igual no lo vas a ver nunca más/ y lo peor es en las condiciones que viene uno/ viene con mentiras con un papel que igual en el aeropuerto te devuelven cómo no/ y yo decía yo lo mismo pasa eso con mi hijo y no lo pueda traer/ no pueda pasar igual que mucha gente que venía al lado mío y se quedó/ tenía ese miedo/ ese miedo y muy mal/ lo pasé muy mal”*
- La separación familiar conlleva después una nueva reorganización familiar que en ocasiones implica desacuerdos en la pareja en torno a la educación de los hijos/as, el envío de remesas, cambio de rol de la mujer etc. *P 12: “Mi marido no quería traerlas a las niñas/ que no/que no/ que no le gusta que aquí hay más libertad “es que yo no quiero que se acostumbren a la vida de aquí” yo digo “pero por qué” la educación va de la casa”.*
- Algunas familias comparten el espacio de la casa con otros parientes o con otras familias.
- Destaca la diversidad lingüística, por una parte, están las personas bilingües cuya lengua de origen es una lengua mayoritaria (ruso, árabe etc.) y que han adquirido el castellano a la llegada. Por otra, el 30% manifiesta una competencia plurilingüe.

- La formación de las personas entrevistadas es alta, 33,3% tiene estudios superiores, 8,3% algún ciclo formativo, 20,83% ha terminado el bachillerato, 8,3% estudios primarios, 4,16% afirma estar alfabetizado, y un 4,16% no estar alfabetizado. Un 20% de las entrevistada/os afirman haberse incorporado a la formación continuada mediante cursos que vienen a estar asociados al rol de las mujeres (geriátrica, cocina etc.)
- En relación a su incorporación al mundo laboral se ha evidenciado que una cuarta parte no desarrollan el trabajo relacionado con su cualificación profesional. El trabajo se relaciona con el cuidado de las personas, limpieza de casas bien por horas o jornada completa siendo el cuidado de la familia una de las razones de su opción de trabajo por horas.
- El deseo de un futuro mejor para sus hijos/as, de mayor progreso y las dificultades económicas en el país de origen son las razones principales que empujan la salida del país. P 19: *“Por un futuro también/ no solo viendo lo mío si no que también de las niñas/ la educación de las niñas y entonces por ellas/ pues bueno voy a sacrificarme a hacer algo”*.
- Proyectan un proyecto migratorio un tanto abierto aunque la mayoría se decanta por el deseo de establecerse en el nuevo país. Los hijos/as condicionan el plan de futuro familiar.

Perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa

- La función educativa de la familia es primordial. La mayoría considera que la familia debe de garantizar, sobre todo, una buena educación para los hijos/as e inculcar los valores desde la casa. P 23: *“Los padres la casa primero y segundo el colegio/ para mi la familia es primero/ porque claro si uno no pone un orden si uno no pone una disciplina pues y los deja hacer lo que ellos quieran no funcionan las dos cosas bien/ y segundo el colegio.”*.
- Manifiestan la importancia de inculcar valores como: responsabilidad en las tareas de casa, el deber de estudiar como respuesta al esfuerzo realizado por los padres, modales de respeto a las personas y a la familia, poniendo énfasis en la comunicación y explícitamente en el uso del lenguaje, y desarrollo de principios

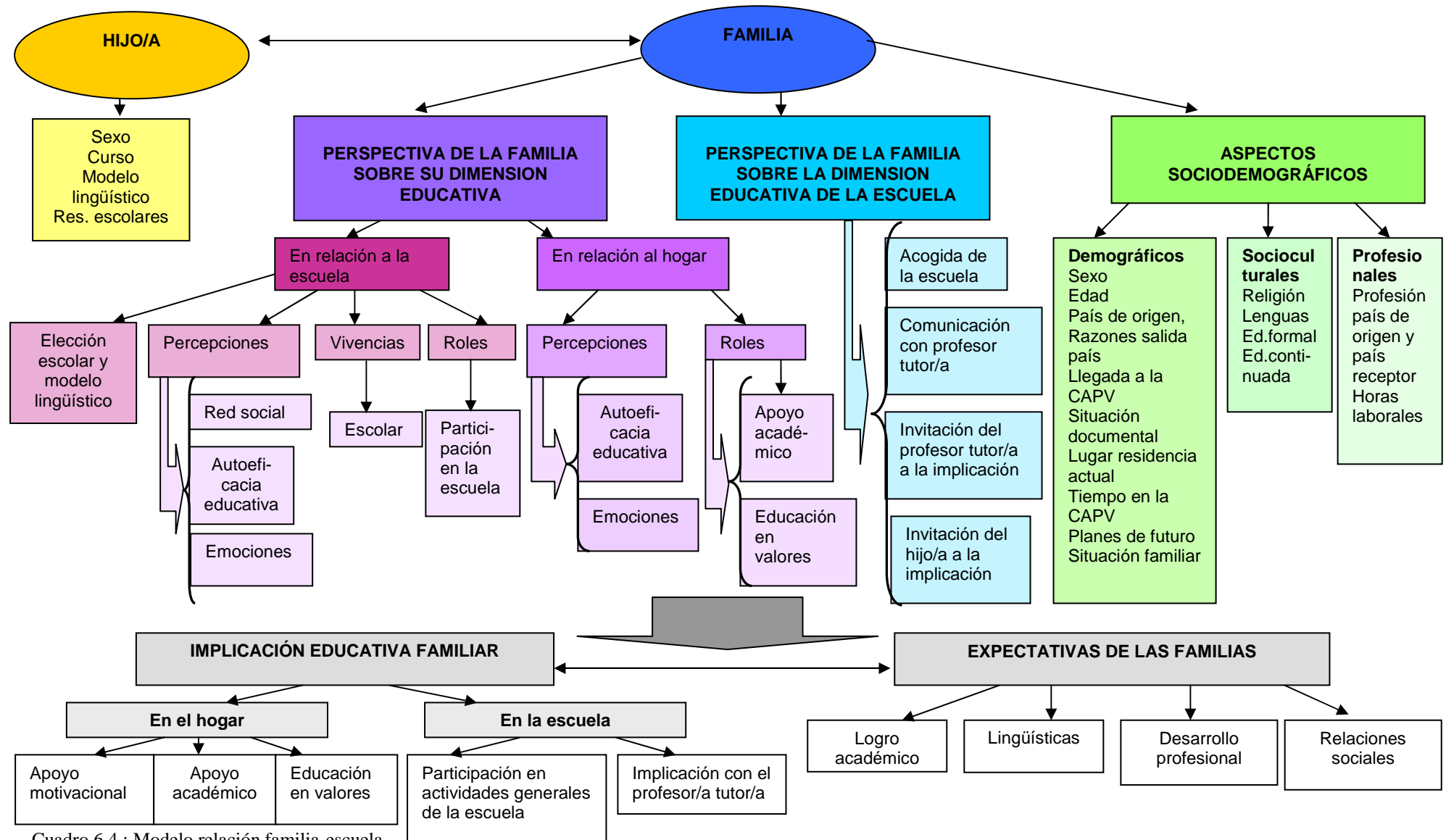
morales, en base a las creencias religiosas y culturales. También tratan de darles un apoyo motivacional. P 1: *“Y cuando llegan siempre les preguntamos qué han hecho qué han comido qué cómo fue/ eso también hacemos (...) hay que incentivarles ayudarles y/ ponerles como ejemplo cómo estamos nosotros/ si ellos quieren estar como nosotros”*.

- Aluden a diferencias existentes respecto al nuevo país en la forma de concebir las relaciones, la libertad, la comunicación, el respeto y autoridad. Ante la amenaza de la pérdida de su cultura diferencial creen que la familia es la guardadora de lo que ellos consideran fundamental para la educación de sus hijos/as. El discurso tiende a la protección y al deseo de establecer cierto control sobre hijos/as intentando proporcionar modelos de comportamiento con la referencia a los valores de su cultura pero a su vez tratando de equilibrar los cambios que tienen lugar ante la necesidad de adaptación social de sus hijos/as. P9: *“Cómo conseguir la balanza/ aquí y allí/ y siempre estoy por detrás/ oye hijo yo aprendí el respeto la buena palabra tal y tal no miento no voy con amigos malos/ si me voy con una chica ya sé que tengo una moral muy correcta pero ellos alguna cosita pueden llevar / (...) ya están medio y medio/ bueno que hagan lo que quieran pero con cuidado/ no voy a agarrarles de una cuerda/ vigilar cada día cada mañana cada tarde dónde van con quién andan pero que tengan cuidado nada más”*
- Separan la función educativa de la familia, más orientada a valores y aspectos motivacionales, de la escuela. Esta última es una institución más ajena a su cultura y por ello le asignan un rol no tanto de carácter educativo como formativo en materia instructiva. Representa, sobre todo, un lugar de estudio y aprendizaje.
- Creen que la familia debe asumir el apoyo académico desde el hogar aunque en la práctica encuentran dificultades para llevarlo a cabo por problemas de índole lingüístico, formativo y laboral (sensación de poco conocimiento, familiaridad con las materias, y falta de tiempo debido al trabajo etc.). Tratan de compensarlo buscando apoyo en otros miembros familiares o en las asociaciones. P 25: *“Y si yo no sé el euskera llamo a mi yerna/ como ella sabe todo el euskera y todo por el teléfono le está dando la ayuda. P 17: no puedo apoyarle yo/ sí por eso le mando con Tximeleta/ claro es que ese es el problema/ prefiero con Tximeleta porque con el euskera no le puedo apoyarle yo/ nada”*

- La elección de la escuela se realiza considerando la información proporcionada por amistades y familiares y en base, sobre todo, a la cercanía al domicilio. La opción del modelo lingüístico no se realiza en función de las actitudes lingüísticas. El modelo A, incluso el B, se elige para evitar problemas en el aprendizaje con el euskera.
- Las familias no tratan de incorporar su visión educativa en la escuela de modo que su función en ella se limita a asegurar el bienestar social y educativo de su hijo/a. La escuela no representa un espacio para la socialización familiar, se vinculan poco a las actividades generales que organiza la escuela y establecen amistades superficiales con otras familias. P 13: *“Pero es que no voy yo no voy ahí nunca/ no me gusta/ el cole para los niños y vale pero que yo vaya no”*.
- Las razones de no participación en actividades generales de la escuela se centran en desconocimiento del idioma, diferencias de valores educativos, inseguridad, vergüenza, falta de tiempo etc. P 10: *“L- Ay es que yo como soy como tan cerrada/ como que no soy/ entonces como que de qué voy a hablar como/ entonces me da como corte”*. P 9: *“Cada madre tiene una opinión pero si juntamos tres madres la opinión es de aquí pero para mí mi opinión es la mía/ nada más/ no voy a cambiar/ no puedo cambiar la idea que tienen para la idea que tengo yo”*.
- Manifiestan buena disposición a participar en actividades sobre su cultura en el caso de que la escuela les invitara. P12: *“Me parece muy bien porque así cada uno no pierde su cultura/ ..o sea que veo que hay más unión/ que se conocen entre otros las comidas sobre todo pues de otros sitios/ prueban/ de las costumbres aprenden.”*
- Las vivencias que tienen de la escuela de su país de origen guía sus comportamientos en la nueva escuela, sobre todo, en los casos en que no han participado en la escuela de origen. Las familias con alta participación en la escuela de origen tiende a reducir su participación con el cambio de país, mostrando cierta cautela hacia el nuevo entorno escolar.

Perspectiva de la familia sobre la dimensión educativa de la escuela

- Depositán altas expectativas en ella. Se considera que es el fundamento para un buen futuro profesional y una mejor vida. Esperan que sus hijos/as superen la situación laboral que ellos tienen. P11:” Yo por eso les digo a mis hijas que tienen que estudiar| tener su profesión| les digo que no les pase lo que a mí me está pasando| que no vivan lo que yo he vivido| yo quiero lo mejor para ellas y les digo que si me toca trabajar día y noche por ellas lo hago| para que ellas tengan un futuro mejor”.
- En general, manifiestan estar satisfechas con la acogida de la escuela. De sus afirmaciones acerca de la valoración positiva se derivan algunos indicadores tales como: 1) Ver que los hijos/as acuden contentos. 2) La forma de tratar que tiene el profesorado a sus hijos/as. 3) Refuerzos que ofrece la escuela para el aprendizaje. 4) Servicios complementarios y ayudas económicas que ofrece (comedor, actividades extraescolares, becas etc.).
- La relación personalizada que pueden establecer con el profesorado les proporciona seguridad. Encuentran en él, en la mayoría de los casos, un apoyo importante para expresar cuestiones, sobre todo, comportamentales y académicos. En la relación con el profesor se evidencian pocas referencias a aspectos más generales (invitación a participar en la escuela, pautas para mejorar el apoyo en el hogar, apuntar al hijo/a a actividades extraescolares etc.). P 12:”Cómo van las niñas | si algo está mal| si alguna cosa está| pues alguna materia si va mal para que le ayudemos| si se están portando mal| todo eso nos comentan”. P 8: “A- Si si son muy importantes| porque así uno sabe los pequeños problemas que hay en la escuela| que con el niño que cómo se comporta| si si es muy bueno.”
- Se manifiesta a modo de contradicción, por una parte la valoración positiva del profesorado por la labor que desempeña y la relación educativa que establece, pero, por otra parte, se manifiesta una actitud de desconfianza respecto a su autoridad.
- El reclamo del hijo/a importa para las familias en algunas decisiones: inscripción en extraescolares, apoyo con los deberes, atender actuaciones donde participan los hijos/as.



Cuadro 6.4.: Modelo relación familia-escuela

6.4. Estudio cuantitativo

El estudio cuantitativo que sigue al cualitativo tiene como objetivo obtener datos más generalizables de las familias residentes en la CAPV.

6.4.1. Variables

Si bien el estudio descriptivo está constituido por más variables (Ver Anexo XI) no todas han sido incorporadas en el estudio correlacional. En este último estudio se han considerado las siguientes variables “dependientes” e “independientes”.

6.4.1.1. Variables dependientes

Genéricamente se entiende por implicación educativa familiar la inversión que realizan las familias en el proceso educativo de sus hijos/as.

a) Implicación educativa familiar en la escuela:

Implicación de la familia en las actividades generales de la escuela: el nivel de participación de las familias en diferentes actividades de carácter general que organiza la escuela (Consejo Escolar, Asociación AMPA, aula etc.)

Implicación de la familia con el profesor/a tutor/a: el nivel de participación de las familias con el profesor/a para obtener mayor información y recursos educativos para el apoyo educativo del hijo/a.

b) Implicación educativa familiar en el hogar:

Implicación de la familia en apoyo motivacional: la motivación que transmite la familia para el desarrollo educativo-escolar de sus hijos e hijas.

Implicación de la familia en el apoyo académico en el hogar: el nivel de refuerzo que proporcionan las familias a sus hijos/as en relación a aspectos instructivos/ académicos en el hogar.

Implicación de la familia en educación en valores: los valores educativos que transmite la familia a sus hijos e hijas.

c) Expectativas

Las expectativas hacen referencia a aquello que las familias anticipan o esperan acerca del futuro de sus hijos e hijas³¹.

Expectativas hacia el logro académico: la creencia que tienen las familias sobre el nivel académico que conseguirán sus hijos/as en el futuro.

Expectativas hacia el logro del euskera: la creencia que tienen las familias sobre el nivel en euskera que conseguirán sus hijos/as en el futuro.

Dimensión	Subdimensión	Categorías
Implicación educativa De la familia	Implicación en actividades generales de la escuela	Siempre Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca
	Implicación con el profesor/a tutor/a	Siempre Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca
	Implicación en apoyo motivacional	Siempre Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca
	Implicación en el apoyo educativo en el hogar	Siempre Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca
	Implicación en educación en valores	Siempre Muchas veces Algunas veces Pocas veces Nunca

³¹ Tomando en cuenta las definiciones que aportan Larousse (1998); Burell i Floriá (1997) y Espasa (2001) se ha visto que hay coincidencia respecto a su contenido. Una referencia general indica que la expectativa se refiere a “la esperanza de conseguir una cosa, si se depara la oportunidad que se desea”. Y ciertas matizaciones según la disciplina, como por ejemplo en relación al Derecho “posibilidad de conseguir un derecho, herencia, empleo etc. cuando ocurre un suceso previsto con anterioridad”. Otra definición que señala Giner et al. (1998, 325) desde la sociología se refiere a “las representaciones mentales –tácitas o expresas, precisas o difusas- de sucesos o estados de cosas esperados”. Consideramos que en el campo de nuestro estudio las expectativas educativas van muy unidas a las percepciones, valores, creencias sobre lo educativo y también a los deseos expresados desde la propia vivencia y experiencia de vida relacionado con el proyecto migratorio.

Expectativas	Logro académico	Educación obligatoria Bachillerato Formación profesional y técnica Formación universitaria
	Logro del euskera ³² :	Nada Poco Moderado Bastante Mucho

Cuadro 6.5.: Resumen de las variables dependientes

6.4.1.2. Variables independientes

a) Características familiares

- 1) Origen de la familia: país de procedencia de las familias.
- 2) Educación formal: grado de obtención de estudios educativos formales.

b) Características del alumnado

- 1) Sexo: mujer o varón.
- 2) Resultados escolares: las calificaciones académicas obtenidas en la escuela respecto a las materias de lengua castellana, euskera, inglés, conocimiento del medio, matemática y las actitudes en clase (actitud de ayuda, participación en clase, respeto hacia las normas y los compañeros de clase).
- 3) Modelo lingüístico: idioma en que realiza los estudios el alumnado.
 - Modelo A: en este modelo la lengua vasca es solamente una asignatura, y los estudios se realizan en castellano.
 - Modelo B: el euskera y el castellano son utilizados como lenguas de instrucción al 50% aproximadamente.
 - Modelo D: la lengua de instrucción es el euskera y el castellano se imparte como asignatura.

c) Expectativas del profesor tutor/a: la creencia que presenta el profesor tutor/a hacia:

- logro académico futuro del alumnado
- logro en el nivel de euskera futuro del alumnado

³² Si bien en la actualidad la evaluación del nivel lingüístico se realiza en base a las competencias se ha considerado el uso de esta escala Likert por el hecho que en las escuelas siguen haciendo uso todavía de este tipo de evaluación.

d) Perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa

1) En relación a la escuela

- Percepción sobre su red social en la escuela: percepción que tienen las familias sobre sus relaciones sociales con el resto de padres y madres en la escuela de su hijo/a.
- Percepción sobre su autoeficacia educativa: percepción que tiene la familia acerca de su capacidad para influir en los aspectos educativos de sus hijos/as en base a sus conocimientos y habilidades.
- Percepciones asociadas a las emociones: percepción de la familia acerca de su estado emocional respecto a la relación con el profesorado.
- Vivencia escolar: vivencia contacto profesor/a: contacto de la familia con el profesor/a tutor/a en la escuela del hijo/a en el país de origen y en el país receptor.
- Rol educativo: la concepción que tiene la familia sobre las responsabilidades a asumir en contacto con el profesor/a de la escuela.

2) En relación al hogar

- Percepción sobre su autoeficacia educativa: percepción que tiene la familia acerca de su capacidad para influir en los aspectos escolares de sus hijos e hijas en base a sus conocimientos y habilidades.
- Percepciones asociadas a las emociones: percepción de la familia acerca de su estado emocional respecto a la comunicación con su hijo e hija.
- Rol educativo: La concepción que tiene la familia sobre las responsabilidades a asumir en relación a apoyo académico y educación en valores.

e) Perspectiva de la familia sobre la dimensión educativa de la escuela

- 1) Acogida de la escuela: clima escolar de bienvenida hacia las familias.
- 2) Comunicación del profesor/a tutor/a con la familia: el grado de contacto que establece el profesor/a tutor/a con las familias.
- 3) Invitación del profesor/a a la implicación: el grado en que el profesorado pide a la familia participar en el apoyo educativo de sus hijos e hijas.
- 4) Invitación del hijo/a a la implicación: el grado en que el hijo pide a la familia que le ayuden en su proceso educativo.

Dimensión	Subdimensión	Categorías
Características padre o madre	Origen	País habla no hispana País habla hispana
	Educación formal	Baja Media Alta
Características del hijo o hija	Sexo	Mujer Varón
	Resultados escolares	Media de las notas: sobresaliente, notable, bien, suficiente, insuficiente
	Modelo lingüístico	Modelo A Modelo B Modelo D
Expectativas del profesor/a tutor/a	Logro académico	Educación obligatoria Bachillerato Formación profesional y técnica Formación universitaria
	Logro del euskera ³³	Nada Poco Moderado Bastante Mucho
Dimensión educativa de la familia	Percepciones - Red social - Autoeficacia educativa - Emociones	Nada Poco Moderado Bastante Mucho
	Vivencia contacto profesor País de origen y país receptor	Ni aquí ni allí Allí si, aquí no Allí no, aquí si Allí y aquí si

³³ Si bien en la actualidad la evaluación del nivel lingüístico se realiza en base a las competencias se ha considerado el uso de esta escala Likert por el hecho que en las escuelas siguen haciendo todavía uso de este tipo de evaluación.

	Rol educativo - contacto profesor - apoyo académico	Nada Poco Moderado Bastante Mucho
Dimensión educativa de la escuela	Acogida de la escuela	Siempre
	Comunicación del profesor/a	Muchas veces
	Invitación del profesor/a	Algunas veces
	Invitación del hijo/a	Pocas veces Nunca

Cuadro 6.6.: Resumen de las variables independientes

6.4.2. Muestra

La unidad de muestreo ha sido el centro escolar y se han seleccionado 24 Centros Educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco tanto para hacer la muestra de la familia como del profesorado.

6.4.2.1. Muestra de la familia

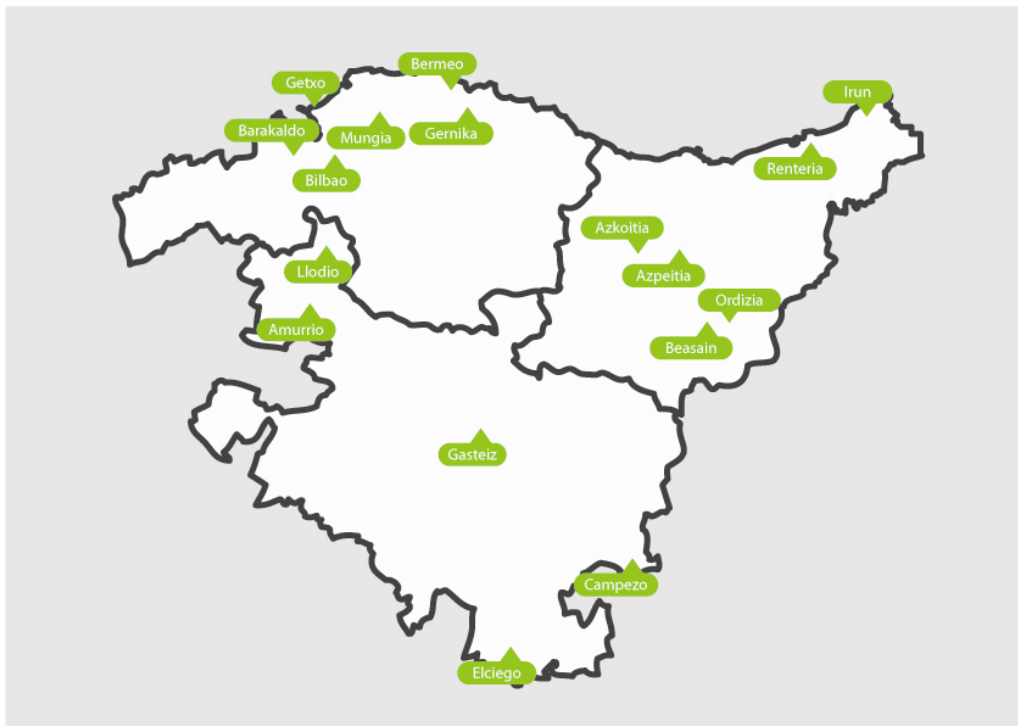
La muestra de la familia para el estudio cuantitativo está compuesta de 302 padres y madres inmigrantes que viven actualmente en la Comunidad Autónoma del País Vasco y que tienen hijos/as escolarizados en la Educación Primaria. Con objeto de obtener una muestra representativa de las familias inmigrantes con hijos e hijas en Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se ha efectuado un muestreo aleatorio y estratificado teniendo en cuenta niveles de: tipo de centro (público-concertado), modelo lingüístico (A-B-D) y la provincia (Álava, Vizcaya, Guipúzcoa)³⁴. Mostramos el listado de centros educativos participantes en la investigación, el número de familias entrevistadas en dichos centros educativos (Tabla 6.1.) y el lugar donde se ubican en la CAPV (Cuadro 6.7.).

CENTROS EDUCATIVOS	Nº Madres y padres
CEP Ntra Sra. de Ibernalo Ikastola	8
La Milagrosa	4
CEP Zabaleko	4
CEP Lucas Rey- Matías Landaburu	10
CEP El Ciego	8
CEP A. Fornies Manuel	23
CEP Divino Maestro	24
CEP Samaniego	16

³⁴ El muestreo se ha basado en los datos censales sobre escolares inmigrantes del curso 2005-2006.

Xabier Munibe Ikastola	18
CEIPS San Vicente de Paul	4
CEP Murumendi	9
CEP Koldo Mitxelena	7
CEP Dumboa	36
Iraurgi Ikastola	8
Jakintza Ikastola	17
CEP Legarda Alde	5
Sagrado Corazon	14
CEP San Francisco	6
CEP Allende Salazar	10
CEP Larrañazubi	22
CEIPS Alazne	14
CEIPS Santa María de Socorro	13
CEIPS Madre del Divino Pastor	10
CEIPS Ibaigane	12

Tabla 6.1.: Número de centros educativos y familias entrevistadas.



Cuadro 6.7.: Ubicación en la CAPV de los centros escolares de la muestra

Se presentan las tablas de la muestra con el número de alumnado inmigrante de los centros y el número de los que han participado en la investigación en base a la combinación de estratos.

	Alumnado inmigrante total CAPV %	Nº Alumnado inmigrante en los centros de la muestra	Nº familia inmigrante en la investigación
Público	66,73	571	206
Concertado	34,27	276	96
Total	100	847	302

Tabla 6.2.: Número de alumnado de familia inmigrante en los centros en base al tipo de centro

	Alumnado inmigrante total CAPV %	Nº Alumnado inmigrante en los centros de la muestra	Nº familia inmigrante en la investigación
Modelo A	41,26	363	82
Modelo B	29,14	289	86
Modelo D	29,58	185	131
Total	100	837	302

Tabla 6.3.: Número de alumnado de familia inmigrante en los centros en base al modelo lingüístico.

	Alumnado inmigrante total CAPV %	Nº Alumnado inmigrante en los centros de la muestra	Nº familia inmigrante en la investigación
Álava	19,51	358	97
Vizcaya	57,21	326	106
Guipuzcoa	23,28	163	99
Total	100	847	302

Tabla 6.4.: Número de alumnado de familia inmigrante en los centros en base a la provincia.

La conformidad del centro ha condicionado la muestra de la investigación. Los centros que han decidido no colaborar eran las situadas en Vizcaya por tanto se ha obtenido una muestra menor en esta provincia. A su vez, la respuesta de las familias ha sido altamente positiva en los centros de Guipúzcoa, razón por la que el porcentaje de familias entrevistadas en modelo D haya sido más elevado. Por otra parte, en la muestra definitiva se han atendido y respetado los porcentajes en función del país de origen de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Las madres o padres que componen la muestra del estudio cuantitativo han cumplido con los siguientes requisitos:

1. Haber nacido en un país diferente al Estado español
2. Estar viviendo en la CAPV actualmente

3. Tener un hijo o hija en Educación Primaria en un centro de la CAPV. En el caso de que tenga más de un hijo en Primaria, se ha elegido uno de ellos, ya que solamente el padre o la madre ha podido hacer referencia a un hijo o hija.

En los casos de las familias mixtas, se ha llevado a cabo la entrevista con la persona que cumplía con los requisitos arriba mencionados. Las familias con hijos/as en adopción o de acogida han quedado fuera de la muestra al no cumplir con el primer requisito.

6.4.2.2. Muestra del profesorado

Para el estudio de las familias inmigrantes en la CAPV sobre las implicaciones educativas y expectativas hacia sus hijos e hijas inscritos en Educación Primaria incorporamos a la muestra de la familia el estudio de las expectativas del profesorado tutor/a de los hijos e hijas de las familias objeto de estudio con la finalidad de obtener una visión más global y ajustada de la realidad. Consideramos que el profesorado de los escolares de las familias estudiadas juega un papel relevante en los procesos educativos de sus hijos e hijas. Recoger sus opiniones contribuye a la obtención de un panorama más global y contrastado de las situaciones educativas del alumnado y sus familias, de modo que se ha considerado importante su inclusión en la investigación.

La muestra la compone el profesorado tutor/a del hijo o hija de las familias inmigrantes participantes de la muestra estudiada de modo que se solicitó su colaboración a todos los tutores y tutoras de dicho alumnado. La información que han proporcionado atiende a lo siguiente: expectativas hacia el alumnado en logros académicos, lingüísticos, nivel profesional y relaciones sociales mediante la cumplimentación de un cuestionario por cada alumno o alumna. En total han participado 110 profesor/as tutor/as y se ha obtenido información de 246 escolares (86 en Álava, 80 en Vizcaya, Guipúzcoa 80).

6.4.3. Recogida de datos: instrumentos

Se han elaborado dos cuestionarios; 1) cuestionario que recoge las expectativas que tienen las familias hacia sus hijos e hijas y las implicaciones educativas. 2) cuestionario dirigido al profesorado que incluye sus expectativas hacia los hijos e hijas de las familias.

6.4.3.1. Cuestionario para la familia

El diseño del cuestionario para la obtención de los datos cuantitativos de las familias inmigrantes está basado en los resultados obtenidos en la investigación cualitativa que se llevó a cabo con 24 madres y padres.

Concluido el cuestionario de las familias se contrastó el mismo con personas expertas en la materia y es a partir de entonces cuando se incorporaron las mejoras correspondientes. Posteriormente, la primera semana de diciembre de 2008, se llevaron a cabo 6 entrevistas piloto a nivel individual a madres y padres de origen inmigrante con hijos en Primaria con objeto de asegurar la efectividad del mismo. Se le prestó especial atención a las siguientes dimensiones:

1. *Dimensión temporal:* tiempo de realización del cuestionario, tanto realizándolo de forma escrita como de forma oral.
2. *Aspectos lingüísticos:* comprensión de los términos utilizados y comprensión de los ítems.
3. *Aspectos de estructura:* comprensión de la estructura del cuestionario, cuadros y categorías.

Una vez realizado el estudio piloto se incorporaron las nuevas correcciones para la mejora del cuestionario. Las adaptaciones más importantes se realizaron en las siguientes dimensiones:

1. *Dimensión temporal*: Las personas que han cumplimentado el cuestionario piloto de forma escrita consideran dificultoso cumplimentar la misma, debido a las dificultades lingüísticas (en el caso de personas con idioma diferente al castellano) y la extensión de la misma, razón por la que se ha constatado la necesidad de efectuar la pasación del cuestionario de forma personal y oral.

2. Aspectos lingüísticos

2.1. Aspectos de contenido lingüístico:

- Añadir nuevos ítems (religión etc.), y nuevas respuestas posibles para atender a la diversidad de procesos de llegada, familia e idiomas, entre otros.

- Completar algunas frases con nuevo contenido (por ejemplo: niveles de implicación escolar, apoyo en el hogar, información que proporcionan sobre su país, invitación que proporciona el profesorado)

- Modificar el contenido de algunos ítems por dificultades de comprensión de su significado. Por ejemplo:

Item 34.3. Participación en eventos de la escuela: De “Asisto a la escuela a enseñar cosas sobre mi país (lengua, cuentos, platos típicos etc.)” a “Proporciono información a la escuela sobre mi país (lengua, cuentos, platos típicos, folclore etc.)

- Recortar algunas frases para facilitar su comprensión. Por ejemplo:

Item 30.8: De “El profesor/a me explica las actividades extraescolares (deportes, biblioteca etc.) o de apoyo escolar que existen para mi hijo/a y me invita a que mi hijo/a participe en ellas” a “El profesor/a me anima y me invita personalmente a apuntar a mi hijo/a en las actividades extraescolares de la escuela (Ej: deportes, manualidades, biblioteca.)”

- Dividir un ítem en dos para asegurar la comprensión. Por ejemplo,

Item 30.5: De “El profesor/a me explica los eventos específicos de la cultura vasca (Olentzero, Korrika etc.) y otras actividades para padres (talleres, conferencias, comisiones etc.) y me invita a participar en ellas.” a dos ítems: “El profesor/a me da una explicación adicional sobre las actividades relacionadas a

la cultura vasca (ej: olentzero, carnavales, días del euskera etc.) y “El profesor/a me anima y me invita personalmente a participar en las actividades para padres y madres de la escuela.”

- Modificar algunos términos para facilitar su comprensión, por ejemplo:

De “condiciones laborales” a “condiciones de trabajo”

De “las autoridades”- a “el departamento de educación”

De “comisión”- a “grupo”

De “calificaciones”- a “resultados escolares”

De “evento”- a “programa”

De “autóctono”- a “nacido aquí”

- Modificar algunas frases para facilitar la comprensión, por ejemplo:

Era el único modelo que ofertaba el colegio- Era la única opción que había en la escuela;

¿A través de qué vía recibió la información para matricular a sus hijos/as en el colegio donde estudian?- ¿A través de quién recibió la información para matricular a su hijo o hija en la escuela donde estudia?)

2.2. Aspectos culturales

- Toma de conciencia de las dificultades de comprensión que tienen las familias en torno a nuestro Sistema educativo, y la necesidad de hacerlo de forma oral para evitar dichas dificultades.
- Las actividades extraescolares no se efectúan en otros países, por lo tanto, tener en cuenta la necesidad de tener que explicar a qué nos referimos.

3. Aspectos de estructura

- Añadir en algunos casos opciones abiertas (por ejemplo: no sabe, otros)
- Añadir flechas que clarifiquen las posibles respuestas
- Modificar el cuadro sobre “Vivencia escolar” añadiendo un cuadro comparativo

Una vez introducido los cambios correspondientes en base al cuestionario piloto llevadas a cabo, se ha diseñado el cuestionario definitivo. El cuestionario se compone de 38 items en forma de preguntas cerradas utilizando fundamentalmente la escala de valoración de Likert y preguntas dicotómicas de respuesta si o no. Se han elaborado en función de diferentes dimensiones que se agrupan en 4 grupos y son las siguientes: 1) aspectos demográficos, socioculturales y profesionales; 2) dimensiones educativa de la familias (percepciones, vivencias, roles) y la de la escuela (elección de la escuela, comunicación general y personalizada, invitación a la implicación); 3) implicación educativa de la familia (escuela y hogar). 4) expectativas de la familia.

Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas cerradas	
		Individuales- n° item	Compuestos-n° item
Aspectos demográficos, socioculturales y profesionales	Demográficos		
	Sexo	1	
	Edad	2	
	Procedencia	3, 4, 5	
	Razones de salida país de origen	20	
	Llegada a la CAPV	8	
	Situación documental	13	
	Lugar de residencia actual	9	
	Tiempo de estancia en el País Vasco	7	
	Planes de futuro	21	
	Estado de la situación familiar	10; 11; 12;	
	Socioculturales		
	Religión	6	
	Lenguas		
	- Familia lingüística de las lenguas maternas	16.1.	16
	- Competencia lingüística	16.2.	
	- Uso de las lenguas	16.3	
	- Transmisión de la lengua de origen familiar	17	
	Formación		
	- Educación formal	14	
	- Formación continuada	15	
Profesionales			
País de origen	18.1; 18.2.	18	
País receptor	18.3.; 18.4		
Horas trabajadas a la semana	19.1.; 19.2.	19	

Perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa	Elección del centro escolar y modelo lingüístico	22; 23; 24; 25; 26.	
	Percepciones - Su red social - Su autoeficacia educativa - Asociadas a las emociones	32.1; 32.2; 32.3; 32.4; 32.5; 32.6; 32.7; 32.8; 32.9; 32.10; 32.11	32
	Vivencias - Vivencia escolar Contacto profesor/a Participación en actividades madres/padres - Vivencia social	27.1; 27.2. 33	27
	Rol educativo - De la familia en la escuela - De la familia en el apoyo académico en el hogar - Educación en valores	29.1; 29.2. 29.3; 29.4. 29.5; 29.6; 29.7.	29
Perspectiva de la familia sobre la dimensión educativa de la escuela	Acogida de la escuela	30.1;30.2;30.3;	30
	Comunicación del profesor tutor/a	30.4;30.5;30.9	
	Invitación a la implicación del profesor tutor/a	30.6;30.7;30.8;30.10; 30.11	
	Invitación del hijo a la implicación escolar	31.1.; 31.2; 31.3; 31.4.	31
Implicación educativa	Implicación escolar - Implicación en actividades generales de la escuela - Implicación con el profesorado Implicación en el hogar - Apoyo motivacional - Apoyo académico - Enseñanza en valores	34.1;34.2;34.3; Y 28 34.4;34.5;34.6;34.7. 34.8;34.9; 34.10; 34.11 34.12; 34.13;34.14;34.15 34.16; 34.17; 34.18; 34.19	34
Expectativas	Logro académico	35	
	Lingüísticas	36.1;36.2;36.3;36.4	36
	Nivel profesional	37	
	Relaciones sociales	38.1;38.2;38.3	38

Cuadro 6.8.: Dimensiones y subdimensiones del cuestionario para las familias

El cuestionario para las familias pretende recoger información general sobre las dimensiones mencionadas. En cuanto a la recogida de datos la autora de la Tesis ha sido

la que ha realizado la aplicación del cuestionario a todas las familias, por tanto destaca la importancia del contacto directo con las personas que constituyen la muestra de estudio para la pasación de la prueba, obteniendo así mayor grado de confianza en el número de las respuestas, y en su comprensión. Cabe mencionar, a su vez, que el cuestionario ha sido traducido al árabe, con la finalidad de contribuir a una mayor comprensión para un colectivo considerable de la muestra, y por consiguiente, obtener mayor significado en las respuestas.

6.4.3.2. Cuestionario para el profesorado

Se ha diseñado un cuestionario referente a los datos generales del alumnado y las expectativas que presenta el profesorado hacia cada alumno/a (hijo o hija de las familias participantes).

A continuación se recogen las dimensiones con los que se ha conformado el cuestionario cerrado para el profesorado. Como indicamos anteriormente, el cuestionario tiene como finalidad recoger por un lado, datos generales sobre el alumnado y, por otra, las expectativas que tiene el profesorado sobre los hijos/as de las familias objeto de estudio.

Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas cerradas	
		Individuales	Compuestos
Datos del alumnado	Edad, sexo, curso escolar, modelo lingüístico	1, 2, 3, 4	
Persona contacto de la familia		5	
Expectativas	Logro académico	6	
	Lingüísticas	7.1.; 7.2; 7.3; 7.4	7
	Relaciones sociales	8.1;8.2;8.3	8
	Nivel profesional	9	

Cuadro 6.9.: Dimensiones y subdimensiones del cuestionario para el profesorado

En definitiva, el cuestionario aplicado al profesorado ha proporcionado información complementaria que ha servido para contrastar con los datos obtenidos a partir de los padres y las madres.

6.4.4. Recogida de datos: proceso

Una vez creado el instrumento, se efectuó la recogida de datos relativo al estudio cuantitativo.

En el caso de la investigación cuantitativa, primeramente, la directora de la Tesis se puso en contacto con el Departamento de Educación de Gobierno Vasco para solicitar la autorización para llevar a cabo el trabajo de la Tesis con familias con hijos e hijas inscritos en diferentes centros escolares de Primaria. El mismo departamento facilitó el censo del alumnado matriculado en los diferentes modelos lingüísticos, siendo éste la base para proceder a la identificación de los centros educativos que conformarían la muestra atendiendo a los criterios de selección explicados anteriormente.

Se establecieron reuniones con los miembros de la dirección de los centros educativos y fueron informados acerca de las razones y los objetivos de la investigación, solicitándoles así su conformidad y colaboración. Las entrevistas con los centros educativos se realizaron entre el periodo de diciembre 2008 y enero 2009. De los 28 centros contactados 3 centros decidieron no colaborar en la investigación por exceso de trabajo e implicación en otros proyectos y, como consecuencia, falta de tiempo para prestar su atención. Por otra parte, un centro afirmó tener dificultades para colaborar por la situación excepcional en la que se encontraban en aquel momento en la dirección. En definitiva fueron 24 los centros educativos que mostraron su disponibilidad para colaborar.

Una vez obtenida la conformidad de los centros educativos se procedió a recoger los datos para la investigación, que eran los siguientes:

1. Información de las familias: pasación del cuestionario que se llevaría a cabo de forma individual con cada padre o madre mediante una entrevista que posibilitara la cumplimentación del cuestionario.
2. Información del profesorado: pasación del cuestionario al profesorado tutor de los hijos de las familias que habían aceptado participar en la investigación.

3. Resultados escolares del alumnado: una vez entrevistada las familias se les pidió a las mismas autorización para la recogida de los resultados escolares de sus hijos e hijas.

6.4.4.1. Cuestionario para la familia

El modo de contactar con las familias inmigrantes de los centros educativos que aceptaron participar en la investigación fue decidido por la Dirección de la escuela debido a su conocimiento de las realidades familiares y las formas más óptimas de contactar con las mismas con el fin de obtener mayor implicación en el estudio. Las vías utilizadas fueron las siguientes:

a) Carta de invitación:

La mayoría de los centros educativos, un 70%, optó por mandar a las familias una carta de invitación diseñada expresamente para la investigación (ver Anexo VI) en la que se explicaba a las familias las características del estudio y se les proponía su participación en el mismo. También se solicitaba indicar las horas libres y el teléfono de contacto para poder comunicarse con ellos. Para ello se les pidió que remitieran la carta con los datos cumplimentados al tutor o tutora de la hija o hijo. La carta fue traducida al árabe y al rumano, los idiomas de referencia de la población inmigrante mayoritaria en la CAPV, con objeto de buscar mayor comprensión e implicación por parte de las familias.

b) Llamadas telefónicas o contacto personal:

En el caso de un 30% de las escuelas de la muestra fue la Dirección del centro quién asumió contactar con las propias familias para presentarles el estudio y preguntarles sobre su disponibilidad para la cumplimentación del cuestionario.

La obtención de la lista de las familias facilitó el contacto personal a través del teléfono para concertar la cita. La recogida de datos de las familias inmigrantes se ha

llevado a cabo de forma individual por parte de la propia investigadora para evitar dificultades de comprensión y así asegurar una mayor cumplimentación de las preguntas. La pasación de las pruebas comprendió el periodo de Enero a Septiembre de 2009.

c) Aplicación del cuestionario

La cumplimentación del cuestionario se realizó de forma oral en forma de entrevista teniendo lugar el encuentro tanto en los centros educativos como en los hogares de las familias y ofreciéndoles la posibilidad de elegir el lugar para la entrevista. Por razones de horarios de trabajo, algunas familias indicaron su disponibilidad a partir de las 19:00 de la tarde o el fin de semana. Al ser horarios en los que los centros escolares permanecían cerrados muchas de las entrevistas se han realizado en los propios hogares de las familias. Aún siendo posible citarse en horarios escolares, algunas familias indicaron su deseo de llevar a cabo la aplicación del cuestionario en el hogar por diversas razones. En los casos donde la aplicación del cuestionario se ha realizado en el centro educativo, el centro ha facilitado un aula para ello. En algunos casos las familias han preferido realizarlo fuera del centro educativo y del hogar. En estos casos se ha elegido una cafetería que cumplía con las condiciones necesarias para la realización de la entrevista.

La respuesta de las familias ha sido altamente satisfactoria. En los casos en que la dirección del centro ha contactado personalmente la respuesta ha sido positiva en su totalidad. En los casos en que el contacto se ha establecido a través de la carta de invitación no es posible conocer con exactitud el porcentaje de respuestas favorables obtenidas por parte de las familias, sin embargo, consideramos que la disponibilidad ha sido alta.

Cabe mencionar la alta participación de mujeres (madres) en la muestra (81,5%)³⁵. En los casos en que el padre y madre estaban dispuestos a participar en la investigación, es la mujer en la mayoría de casos quien ha participado, posiblemente porque es ella quien mantiene mayor relación comunicativa directa con la escuela de sus hijos. La

³⁵ Los sujetos de estudio se componen de un miembro (padre o madre o tutor/a) de la familia. Quedó en manos de la familia elegir cuál de los miembros iba a participar en la investigación.

edad de las familias ha sido variada, aunque una parte importante se sitúa entre la edad de 30-39 años (54,3%).

El proceso de contactar con las familias ha sido un trabajo arduo por dificultades o imprevistos que han surgido en el proceso de recogida de datos. En algunos casos, los horarios laborales han sido un impedimento para realizar la aplicación del cuestionario pero aún así cabe mencionar que el periodo de crisis económica ha ocasionado mayores posibilidades de aplicar el cuestionario a las familias, sobre todo a padres que debido al alto grado de desempleado/as tenían disponibilidad horaria para ello.

En total, fueron 340 familias las que indicaron su disponibilidad. Entre ellas el cuestionario se ha podido aplicar a 302 personas, un 89%. Las razones para no aplicar el cuestionario a estas 38 personas han sido las siguientes: un 31,5%, no presentarse a la cita; un 42,1%, ha sido imposible encontrar un momento para la entrevista (por complicaciones varias). Un 26,3%, no se ha podido contactar por no obtener respuesta por teléfono.

La aplicación del cuestionario ha transcurrido con normalidad. La gran mayoría de las personas se han presentado de forma puntual; han acudido a la cita a la hora fijada o se han encontrado en el hogar a la hora citada. Sin embargo, se han observado algunas dificultades en el proceso. Por ejemplo, un 8,9% de los participantes ha llegado tarde a la cita y un 7,6% no han acudido a la misma. Ello ha supuesto restablecer el contacto con estas personas y adecuar otra cita para la aplicación del cuestionario. Adaptar la agenda para incluir estos casos y retornar a estos hogares y/o centros escolares en más ocasiones de los planificados anticipadamente ha supuesto mucho esfuerzo. La ausencia a la cita se ha producido en la mayoría de casos por las siguientes razones: olvido de la cita (por ejemplo, por tener otras prioridades en el momento); cuestiones laborales (por ejemplo, bien porque les ofrecen trabajos con escasa antelación, sobre todo en trabajos de ayuda a domicilio o cuidado o limpieza por horas, o bien porque les haya surgido una entrevista para el trabajos); enfermedades (el/la participante o el hijo/a).

	Frecuencia	Porcentaje
Puntual sin problema	251	83,1
Tarde a la cita	27	8,9
No acude y cambio cita	24	7,9
Total	302	100,0

Tabla 6.5.: Situaciones a la hora citada de la entrevista

Primeramente, se procedió a recoger los datos en los centros escolares de la provincia de Álava, y posteriormente de Vizcaya y Guipúzcoa. Para ello ha sido importante, y a veces, costoso llegar a una adecuación de horario del centro escolar y también de las familias.

La aplicación del cuestionario, que ha sido realizada de forma individual a todas las familias participantes y siempre por la investigadora, se ha llevado a cabo en parte a modo de entrevista, lo cual ha posibilitado una cumplimentación más rigurosa del cuestionario y ha permitido recoger más datos sobre el contexto de la persona entrevistada.

En el caso de que las familias no tuvieran mucho conocimiento del castellano se ha recurrido a personas voluntarias con conocimiento de la lengua bien de castellano o la lengua materna de la participante del estudio. Frecuentemente, el hijo o hija mayor de la familia y en algunos casos una amiga o amigo de la familia ha hecho de traductor de las preguntas formuladas en el cuestionario. Ello ha sido necesario mayoritariamente con familias de origen marroquí, argelino o con personas de países de Europa del Este. Aún así, el cuestionario traducido al árabe ha permitido mayor comprensión de las preguntas para las familias de origen marroquí o argelino, aún en los casos que tenían un nivel de castellano.

Cabe mencionar que en muchos casos las familias han comunicado su agrado por la invitación a participar en la investigación ya que dicen haber sentido “que alguien por lo menos se preocupa por ellos, por saber qué sienten y piensan”. Se han sentido protagonistas, razón por la que el proceso de la entrevista se ha realizado en un clima muy agradable en la mayoría de los casos.

Sin embargo, no se puede obviar el clima de incertidumbre que muchas familias padecen a consecuencia de la crisis económica actual. Ellas se encuentran desempleadas

y esa preocupación tiene una repercusión evidente en el proyecto futuro de la familia y por consiguiente en el futuro educativo de sus hijos e hijas. Es por ello que el contacto con la persona en la aplicación del cuestionario ha dado lugar a situaciones que contenían emociones. Creemos que para las personas en tal situación dicho contacto se ha convertido en un espacio liberador por la posibilidad que les ha brindado de expresar sus sentimientos.

En definitiva, subrayamos la buena aceptación incluso agradecimiento que las familias participantes han mostrado hacia el proyecto. Ello se ha mostrado en la ayuda voluntaria de las amistades de las familias para la traducción, y también en la acogida recibida en forma de invitación al hogar de las familias.

6.4.4.2. Cuestionario para el profesorado

Como se ha indicado anteriormente, los centros escolares han posibilitado el proceso de recogida de datos del profesor/a tutor/a. Una vez obtenida la aceptación de las familias, se ha procedido a preparar los cuestionarios para los tutores o tutoras de los hijos o hijas de las familias participantes.

La Dirección del centro escolar se ha encargado de distribuir los cuestionarios entre el profesorado tutor/a. Algunos centros solicitaron a la investigadora la presentación de los cuestionarios a cumplimentar. Los cuestionarios se formularon en euskera y castellano con opción a elegir una lengua y han sido cumplimentadas individualmente por el profesorado tutor/a en un plazo de un mes aproximadamente.

La respuesta del profesorado ha sido alta. Sin embargo, al no haber establecido, como en el caso de las familias, un contacto personal por cada tutor o tutora, es mayor el porcentaje de datos perdidos.

6.4.4.3. Resultados escolares del alumnado

A las familias participantes se les solicitó el documento de autorización para que se utilizaran, en la investigación, los resultados escolares en forma de notas de sus hijos e

hijas, bajo la garantía de anonimato de los mismos. La autorización de las familias que aceptaron la propuesta de poder hacer uso de los datos fue entregada en la Dirección de los centros educativos. Por consiguiente, la dirección facilitó últimos boletines escolares de los hijos e hijas de las familias haciendo uso de los códigos que garantizaban el anonimato de los estudiantes. La recogida de los resultados escolares ha sido lo último que se ha realizado en cada centro escolar de la muestra y se han recogido datos escolares de un total de 271 alumnos y alumnas.

6.4.5. Análisis de datos

Se han analizado todas las variables individualmente obteniéndose sus distribuciones de frecuencias para las variables cualitativas y la media y desviación típica para las variables cuantitativas. La fiabilidad de los distintos instrumentos se ha obtenido utilizando la α de Cronbach.

Las relaciones binarias entre las variables cualitativas se han analizado por medio de las tablas de contingencia y coeficiente de correlación de Pearson entre las variables cuantitativas. La relación entre una variable cualitativa y una cuantitativa se ha estudiado utilizando el análisis de la varianza de un factor. Cuando el volumen y la naturaleza de los datos lo ha requerido se ha utilizado el análisis factorial para reducir la dimensión del instrumento. Para las pruebas de hipótesis se ha utilizado el modelo lineal general univariante con sus variedades de regresión lineal y análisis de la varianza.

Todos los resultados se han obtenido utilizando la versión 17.0 del programa SPSS.

6.5. Criterios de calidad de la investigación

La calidad de la investigación educativa sigue siendo un tema muy debatido, sobre todo, respecto a la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005) y a las investigaciones mixtas (Dendaluze, 2008). Esta investigación no pretende ser beligerante en ese debate, por muy atentos que estemos al desarrollo de las discusiones entre especialistas.

En esta investigación se ha optado por un modelo mixto y siguiendo la propuesta de Dendaluz (2008) se examina la parte cualitativa de la investigación con criterios cualitativos y la parte cuantitativa con criterios cuantitativos.

Respecto a los criterios de la parte cualitativa se evidencia falta de consenso en las propuestas de los diferentes autores, aunque tampoco parece que Denzin et al. (2005) sancionen las diferentes propuestas de criterios de calidad formuladas para la investigación cualitativa. La propuesta de Lincoln y Guba (1985) – credibilidad-valor de verdad, transferibilidad-aplicabilidad, dependencia-consistencia y confirmabilidad-neutralidad-, muy consideradas en los últimos años, están cayendo en desuso y ya ni los mismos autores la defienden. Posiblemente la línea prevalente sea la que apunta Hammersley (2007). Mientras no se aclare más la situación, en esta investigación se sigue la propuesta de Tójar (2006) quién señala la necesidad de valorar criterios de calidad en todas las fases que constituye la investigación cualitativa. A ello se le añade la importancia de adquirir un compromiso ético en todo el proceso de investigación. El autor señala criterios a considerar en el proceso de la investigación (2006, 220-224):

A la elección del tema debe precederle un compromiso ético por parte de la investigadora hacia la justicia social, igualdad de oportunidades etc. Atendiendo a este criterio, el trabajo presente trata de obtener mayor conocimiento sobre las familias vinculadas a la inmigración y buscar bases orientativas de cara a una mayor igualdad educativa.

La estrategia metodológica que se decide aplicar debe ir acorde con los objetivos de la investigación. El punto de partida de esta investigación es un trabajo cualitativo realizado con anterioridad al cuantitativo. Ello aporta la cercanía a la propia realidad planteada en la investigación con objeto de comprender mejor el objeto de investigación. Se ha podido incorporar la visión y la voz de los propios informantes, personas que han dado a conocer su propia vivencia en el contexto de la CAPV. A partir de estos participantes se ha elaborado el instrumento de aplicación para realizar un estudio extensivo a una población mayor, posibilitando la elaboración de un instrumento para la investigación cuantitativa más significativo, pasando de ser informantes a participar como sujetos activos en la elaboración del instrumento así como en su mejora a través de la aplicación piloto a informantes clave. De acuerdo con

Flecha (2005) creemos que la distancia con el grupo a estudiar no contribuye en la neutralidad axiológica, y en este sentido es importante su participación. “*Cuando la investigación prescinde de la pluralidad de voces de la sociedad multicultural, se limita la cientificidad de sus contenidos y queda expuesta a los prejuicios de las propias investigadoras e investigadores. El diálogo entre científicos sociales y sujetos investigados debe garantizar que su participación no se utilice de manera instrumental, sino como parte de un proceso comunicativo que persigue favorecer la expresión de todas las aportaciones de manera igualitaria.*” (2005, 574).

La elección del grupo a investigar y el acceso al contexto social en que se llevará a cabo la investigación. En el acceder al contexto y a las fuentes de información, dice Tójar (2006), deberán tener presentes los principios de confidencialidad, transparencia de actuaciones, espíritu de colaboración, profesionalidad, confianza y respeto mutuo. En relación al criterio señalado creemos que la investigación de la Tesis cumple satisfactoriamente este criterio porque se ha accedido a los mismos en base a permisos y respetando en todo momento la confidencialidad de los datos y mostrando una actitud de respeto por parte de la investigadora.

En la selección de las fuentes de información se prestará atención a atender los diferentes puntos de vista que se pueden obtener de una misma información en la línea que propone Guba y Lincoln (1989) a través del criterio de *imparcialidad-fairness*. Tójar (2006) apunta la importancia de considerar en el análisis de la información los nuevos criterios que proponen Guba y Lincoln (1989) y Lincoln (1995) en relación al concepto de autenticidad, señalando la necesidad de elaborar los datos recogidos a través de la construcción (*autenticidad ontológica*), incorporar diversas fuentes en la construcción del conocimiento y abrirse a la posibilidad de compararlo con otros sistemas de valores alternativos (*autenticidad educativa*); prestar atención a los aspectos que pueden facilitar procesos de cambio (*autenticidad catalizada*); considerar el potencial que tienen para la acción las personas implicadas en la investigación (*autenticidad táctica*). En definitiva el autor hace hincapié en la necesidad de incorporar en esta fase el diálogo y la interacción con los propios datos y nuevos informantes, apuntando la importancia de la triangulación.

En el análisis de los datos cualitativos da lugar al proceso de construcción del cuestionario que a su vez se ha contrastado con opiniones y criterios de expertos en el

tema. Los resultados de la investigación cualitativa ha sido una aportación básica para la triangulación realizada en este trabajo de investigación.

El proceso de elaboración de las conclusiones exige la necesidad de responder a ciertas cuestiones: si están completas y son comunicables, favorecen la toma de decisiones sobre el grupo estudiado, pueden facilitar la acción, aportan soluciones emancipadoras para los implicados, y las implicaciones éticas, políticas, epistemológicas que pueden derivar del mismo. Creemos que esta investigación cumple con este criterio. Por una parte, se obtiene un instrumento de recogida de datos adaptado a la realidad migratoria y, por otra parte, se han elaborado bases orientativas que puedan favorecer el cambio en el ámbito educativo a partir de resultados y conclusiones del trabajo de investigación.

Por último la difusión de los resultados se puede realizar en forma de publicaciones y a través de la comunicación a los participantes de la investigación o a los grupos que pueden estar interesados en ello, asumiendo una actitud receptiva ante las posibles aportaciones que de ellas deriven. En el proceso de realización de esta investigación se ha llevado a cabo la difusión de la parte cualitativa de esta investigación mediante comunicaciones presentadas en Congresos donde se ha podido contar con la discusión entre diferentes grupos de investigación. No obstante, consideramos de gran interés profundizar más en el tema de estudio de esta investigación con otros colectivos de la comunidad educativa como son los padres/madres y el profesorado.

Para los criterios de calidad de la parte cuantitativa se sigue la propuesta de Shadish, Cook y Campbell (2002), en la línea de la propuesta fundacional de Campbell y Stanley (1963) y de Cook y Campbell (1979). Los criterios son:

Validez de constructo:

Entendemos que la investigación dispone de validez de constructo porque las variables se han seleccionado en base a las bases teóricas que sustentan el proyecto. A esto hay que añadir la recogida de datos cualitativos previos a la investigación cuantitativa que han posibilitado, junto a la revisión teórica y la revisión por parte de los

informantes y expertos del borrador del instrumento, una adecuada definición de las variables. Los datos recogidos sobre las variables son buenos.

Validez interna:

Consideramos que la investigación atiende a los criterios de validez interna, por las siguientes razones:

- El diseño de la investigación es coherente con los objetivos e hipótesis planteadas.

- Se ha cumplido con los protocolos considerados para el estudio de campo. La recogida de datos atiende a criterios de calidad por su rigurosidad en la obtención de los mismos a través de la aplicación del cuestionario de forma personalizada, y de la traducción del instrumento al idioma árabe. Por tanto, las conclusiones que se extraen a partir del análisis estadístico pueden ser correctas.

Validez estadística:

La investigación de la Tesis cumple este criterio porque en las pruebas elaboradas se ha obtenido la fiabilidad y las pruebas estadísticas utilizadas han sido adecuadas para los objetivos e hipótesis planteados.

Validez externa:

La investigación posibilita la generalización de los resultados a sujetos y a situaciones debido a que contiene una muestra representativa de las familias inmigrantes residentes en la CAPV con hijos e hijas en Educación Primaria.

6.6. Procedimiento: fases y temporalización

Se describe a continuación el proceso seguido en la investigación hasta la finalización de la misma.

- Curso 2006-2007

- Aproximación al tema de interés de la inmigración y educación, mediante la realización de una revisión bibliográfica.
- Diseño de un estudio piloto con objeto de hacer una aproximación a la realidad del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos de la CAPV; definición de objetivos, hipótesis y recogida de datos con sus correspondientes análisis.
- Presentación de los resultados del estudio para obtener el Diploma de Estudios Avanzados.

- Curso 2007-2008

- Presentación de los resultados del estudio a los centros escolares participantes.
- Replanteamiento del diseño de investigación en base a los resultados obtenidos en el estudio piloto.
- Profundización en la revisión bibliográfica del tema objeto de estudio.
- Diseño de la investigación: objetivos e hipótesis.
- Realización de las entrevistas a las familias correspondiente al estudio cualitativo.
- Primeros análisis del estudio cualitativo.

- Curso 2008-2009

- Profundización en los análisis del estudio cualitativo.
- Revisión bibliográfica de las bases teóricas que fundamentan el proyecto y sus aportaciones para formular los objetivos y los instrumentos. Aportaciones desde la estancia en la Universidad de Goldsmiths en Londres.
- Diseño del instrumento basado en los resultados del análisis del estudio cualitativo, y su validación a través de informantes y aplicación piloto del cuestionario.
- Obtención de los permisos del Gobierno Vasco para la realización del estudio cuantitativo.
- Detección y puesta en contacto con los centros escolares de la CAPV en base a los criterios de selección.
- Aceptación de los centros educativos para participar en la investigación.

- Contacto con las familias que aceptan participar en la investigación y acordar el lugar, día y hora del encuentro.
- Aplicación del cuestionario con las familias.
- Entrega y recogida de los cuestionarios para el profesorado tutor de los hijos o hijas de las familias participantes en los centros escolares de la muestra.
- Recogida de los boletines escolares de los hijos e hijas de las familias participantes en la investigación mediante la autorización de la familia.
- Creación de una base de datos mediante el programa SPSS.

- Curso 2009-2010

- Estudio descriptivo de las variables.
- Realización de los análisis cuantitativos de la investigación.
- Contrastar los resultados con aportaciones teóricas del tema. Estancia en la Universidad de Goldsmiths de Londres.
- Fase de escribir los capítulos de la Tesis y estudio y discusión de las conclusiones.
- Correcciones y cambios en los diferentes apartados de la Tesis.

- Curso 2010-2011

- Correcciones y cambios en los diferentes apartados de la Tesis.
- Entrega en depósito de la Tesis
- Presentación y defensa de la Tesis.

6.7. Limitaciones de la investigación

Consideramos que este proyecto contiene algunas limitaciones que han de tenerse en cuenta para poder entender mejor la realidad y complejidad de la investigación, y que describimos a continuación.

6.7.1. Fundamentación teórica

En cuanto a la fundamentación teórica, el presente proyecto presenta un enfoque teórico multidisciplinar. Consideramos que la propia naturaleza del objeto de estudio exige tener en cuenta las aportaciones que diversas disciplinas han realizado al estudio de la familia, inmigración y educación. De este modo, se han tenido en cuenta autores que provienen de diferentes corrientes: Pensamiento Político, Sociología de la Educación, Antropología de la Educación, Psicología Educativa y la Pedagogía. Podíamos que pensar que la multidisciplinariedad a la vez que aporta riqueza desde diferentes puntos de vista puede suponer una menor profundización en algunos aspectos tratados. Es una Tesis sobre todo de carácter empírico.

Cabe mencionar que la propuesta de las orientaciones educativas para intervención tiene un carácter específico ya que se basa en los resultados obtenidos en el contexto específico de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

6.7.2. Parte empírica

En la parte empírica se consideran algunas limitaciones. Por una parte, la comunicación a establecer entre la investigadora y las familias para la pasación del cuestionario en algunos casos ha resultado ser difícil. En algunas ocasiones, nos hemos encontrado con familias que han mostrado su disponibilidad para la entrevista pero han evidenciado tener limitaciones para comunicarse de forma eficaz en castellano, con la misma limitación de la investigadora, que carece de conocimiento de los idiomas maternos de los sujetos. La falta de medios para poder contratar a traductores o intérpretes profesionales para la realización de la misma ha conllevado la búsqueda de ayuda voluntaria de amigos o familiares para poder llevar a cabo la aplicación del cuestionario. Aunque ha sido posible traducir al árabe el cuestionario, debido a falta de medios no ha podido hacerse lo mismo con otros idiomas también presentes de forma notable entre las familias, como son por ejemplo el rumano y el portugués. A su vez, la distancia cultural entre la investigadora y las personas entrevistadas puede que haya también influido en el proceso de aplicación del cuestionario, aunque se haya conseguido un clima agradable entre ambas partes.

Los centros educativos han sido elementos claves para el acceso a las familias, ya que consideramos que la respuesta positiva obtenida por parte de las familias para participar en el estudio está en correspondencia con las percepciones positivas que ellas tienen de los centros educativos. Sin embargo, en este sentido hay dos cuestiones que consideramos han limitado la investigación.

Por una parte, la no conformidad del centro ha condicionado la muestra de la investigación. Los centros educativos que han denegado su participación han resultado ser las situadas en Vizcaya y, por lo tanto, se ha obtenido una muestra menor de lo que se requería en esta provincia. Sin embargo, se ha obtenido una respuesta muy positiva de los centros de Guipúzcoa (y también de las familias) y por lo tanto, hay un porcentaje alto de familias residentes en Guipuzcoa en la muestra, obteniendo de este modo un porcentaje parecido de sujetos representantes de todas las provincias. Ello contribuye a una mayor presencia de alumnado matriculado en el modelo D.

Consideramos que ha podido haber un sesgo a tener en cuenta en los casos que el contacto con las familias se ha producido mediante correspondencia escrita. Posiblemente, las respuestas favorables a participar provienen de familias que pueden estar mayormente implicadas en los centros educativos o tienen una percepción más positiva del mismo. Las dificultades laborales también han podido dejar a un lado a algunas familias que aun proponiéndoles amplia flexibilidad horaria para la aplicación del cuestionario pueden no mostrar disposición por cansancio o por otras prioridades. En este sentido, consideramos que la labor del centro escolar ha sido muy relevante, ya que algunos centros escolares han animado personalmente a las familias para que participasen en la investigación, obteniendo así mayor participación.

En el siguiente capítulo pasamos a presentar los resultados que se han obtenido en la investigación cuantitativa.

CAPÍTULO 7
Resultados de la investigación

7.1. Características demográficas, socioculturales y profesionales

- 7.1.1. Características demográficas
- 7.1.2. Características socioculturales
- 7.1.3. Características profesionales

7.2. Características del alumnado

- 7.2.1. Sexo
- 7.2.2. Centro educativo
- 7.2.3. Modelo lingüístico
- 7.2.4. Curso escolar
- 7.2.5. Tiempo estancia
- 7.2.6. Resultados escolares

7.3. Perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa, y la de la escuela

- 7.3.1. Dimensión educativa de la familia
- 7.3.2. Dimensión educativa de la escuela

7.4. Implicaciones educativas: en la escuela y en el hogar

- 7.4.1. Implicación en la escuela
 - 7.4.1.1. Implicación en actividades generales de la escuela
 - 7.4.1.2. Implicación con el profesor/a tutor/a
- 7.4.2. Implicación en el hogar
 - 7.4.2.1. Apoyo motivacional
 - 7.4.2.2. Apoyo académico
 - 7.4.2.3. Educación en valores

7.5. Variables que se relacionan con la implicación educativa de las familias

- 7.5.1. Implicación de las familias con el profesor/a tutor/a en la escuela
- 7.5.2. Implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar

7.6. Comparación de las expectativas de las familias y del profesorado hacia el alumnado

- 7.6.1. Logros académicos
- 7.6.2. Lingüísticos
- 7.6.3. Nivel profesional
- 7.6.4. Relaciones sociales

7.7. Variables que se relacionan con las expectativas de las familias hacia el logro académico y del euskera del hijo/a

- 7.7.1. Expectativas hacia el logro académico
- 7.7.2. Expectativas hacia el logro del euskera

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en la investigación. Se aborda su descripción en relación a los objetivos planteados. Para ello, se aplicaron dos cuestionarios, una a padres y madres sobre su implicación educativa y expectativas educativas hacia sus hijos e hijas de Educación Primaria. Otra al profesor/a tutor/a sobre sus expectativas hacia el alumnado de las familias para ver si hay diferencias en relación a las expectativas entre la familia y el profesor/a tutor/a.

Objetivos específicos

1. Conocer las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias.
2. Conocer las características personales del alumnado y su situación escolar.
3. Describir desde la perspectiva de la familia su dimensión educativa (percepciones, vivencias, roles) y la de la escuela (acogida, comunicación e invitación a la implicación).
4. Describir la implicación educativa de las familias en la escuela y en el hogar.
5. Identificar qué variables se relacionan con la implicación en la escuela.
6. Identificar qué variables se relacionan con la implicación en el hogar.
7. Describir las expectativas de futuro de las familias y del profesorado respecto al alumnado en logros académicos, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales.
8. Analizar cuáles son las variables que se relacionan con las expectativas hacia el logro académico y expectativas hacia el logro del euskera.
9. Dar pautas orientativas para la intervención educativa entre familias en contextos de inmigración y escuela.

Objetivo 1: Conocer las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias.

7.1. Características demográficas, socioculturales y profesionales

En este apartado se describen las características generales de las familias.

Hipótesis 1. Existe diversidad en las familias respecto a su composición familiar, situación lingüística y sociocultural.

7.1.1. Características demográficas

La descripción de los resultados en relación al objetivo señalado se agrupan tomando en cuenta: lugar de origen y razones de salida, llegada a la CAPV y su situación en relación a la situación documental, residencia, estancia en la CAPV y planes de futuro; composición familiar: sexo, edad y estado civil.

7.1.1.1. Procedencia

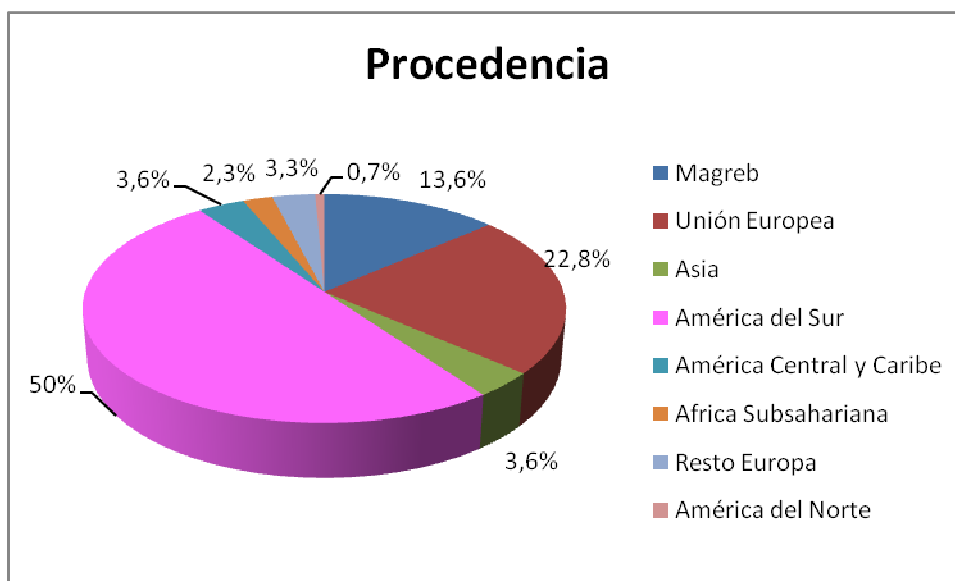


Gráfico 7.1.: Procedencia

La mitad de la muestra lo componen las personas que provienen de América del Sur, entre los que destaca la presencia de ciudadanos de origen ecuatoriano (12,3%), colombiano (11,6%), boliviano (9,6%), argentino (5%), peruano (3,3%) y brasileño (3,3%). Las personas provenientes de algún país de la Unión Europea componen un 22,8% de la muestra, especialmente aquellas que provienen de Rumania (13,9%) y Portugal (6,6%). La presencia de la comunidad procedente del Magreb es del 13,6%, siendo un 9,6% proveniente de Marruecos. Los porcentajes de origen de las personas participantes en la investigación atienden a las cuotas en función del país de origen de los inmigrantes a nivel de la CAPV (INE, 2008).

La mayoría de la muestra estudiada, el 75,2% proviene de una ciudad, mientras que un 16,9% son provenientes de zonas urbanas y 7,6% de zonas rurales.

7.1.1.2. Razones de salida del país de origen

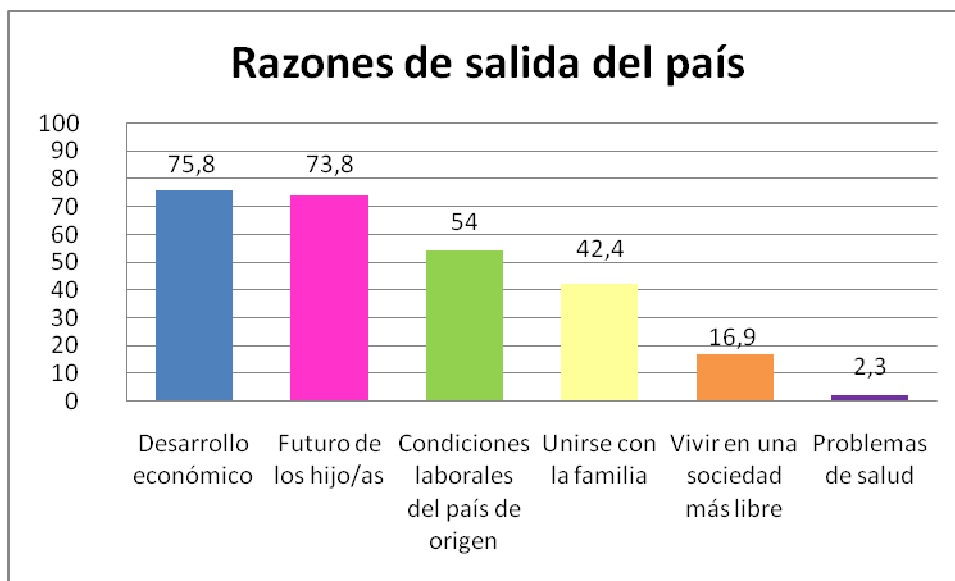


Gráfico 7.2.: Razones de salida del país.

Atendiendo al gráfico 7.2., entre las razones que ha impulsado a las familias su salida del país destacan el deseo de mayor adquisición económica y mejora de vida, y un futuro mejor para sus hijos e hijas. A continuación destacan las malas condiciones laborales de sus países y los motivos de unión familiar.

7.1.1.3. Llegada a la CAPV

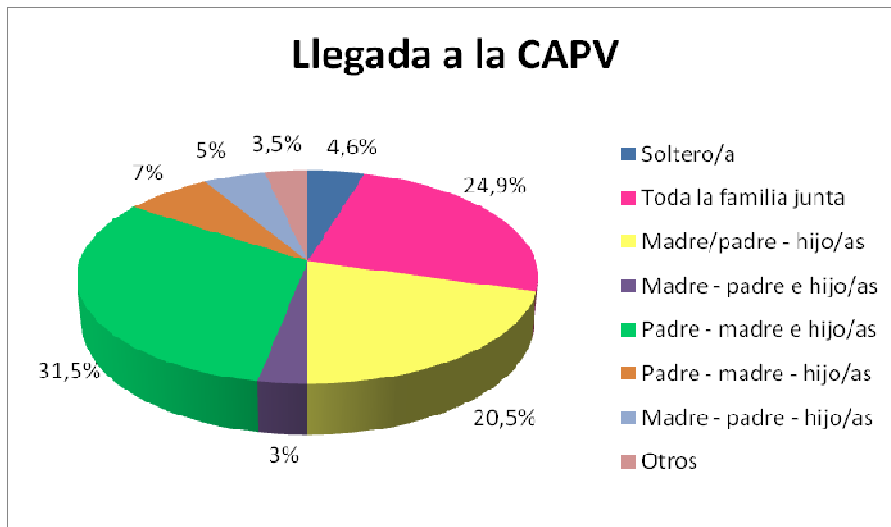


Gráfico 7.3.: Llegada a la CAPV.

Según el gráfico 7.3., respecto al proceso de establecimiento de la familia, se han manifestado dificultades para partir del país de procedencia los miembros juntos, solamente la cuarta parte ha podido emigrar como familia. Es más común la llegada de los familiares de forma escalonada, bien en dos momentos, o incluso en tres ocasiones diferentes donde los padres, y los hijos, salen de su país en diferentes momentos. De todas maneras, es más acusada la tendencia de que sea el padre primero en emigrar.

7.1.1.4. Situación documental

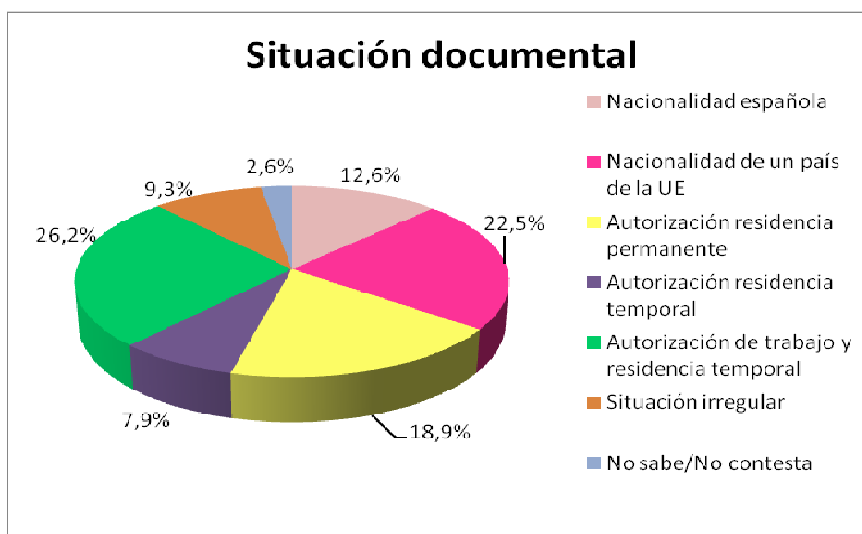


Gráfico 7.4.: Situación documental.

Como se puede observar en el gráfico 7.4., la décima parte de la muestra tiene nacionalidad española, y una mayor proporción de sujetos tienen nacionalidad de la Unión Europea. La autorización de residencia permanente lo tiene una quinta parte, sin embargo, la situación de temporalidad se da en mayor porcentaje, representado por personas con autorización de residencia y trabajo temporal y las personas llegadas a través de la reagrupación familiar que se encuentran sin autorización para trabajar. También se observan situaciones no regularizadas.

7.1.1.5. Lugar de residencia actual

La presencia de residentes de las tres provincias de la CAPV en la muestra es similar. Actualmente, la mayor proporción de las personas, el 94,4%, reside en ciudades y zonas urbanas, y un 5,6% en zona rural.

7.1.1.6. Tiempo estancia en el País Vasco

La media de tiempo que llevan viviendo en el País Vasco las familias de la muestra se sitúa entre 5 y 6 años. Se observa un cambio a partir del año 2000, pues el 88% de la muestra fueron llegando a partir de ese año. Este dato corresponde con las tendencias generales de llegada de personas inmigrantes a la CAPV y al Estado español.

7.1.1.7. Planes de futuro

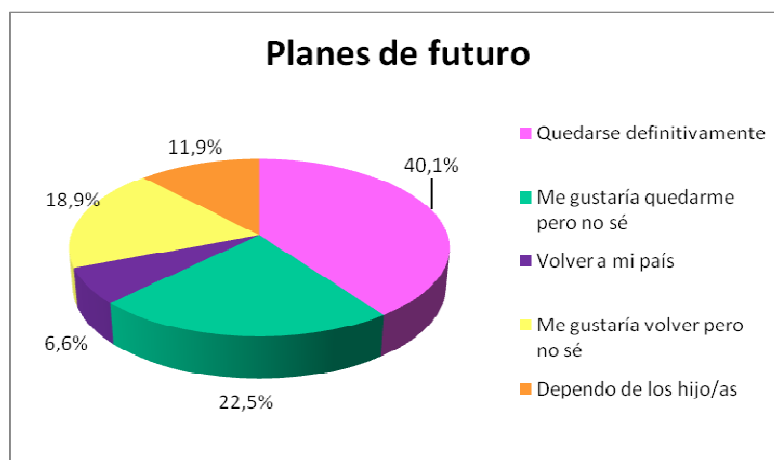


Gráfico 7.5.: Planes de futuro.

Seguendo el gráfico 7.5. el convencimiento de quedarse definitivamente aquí es mucho mayor que el convencimiento de volver al país. Destacan las opciones de futuro un tanto abiertas debido a que no dependen de la propia voluntad de la familia.

7.1.1.8. Estado de la situación familiar

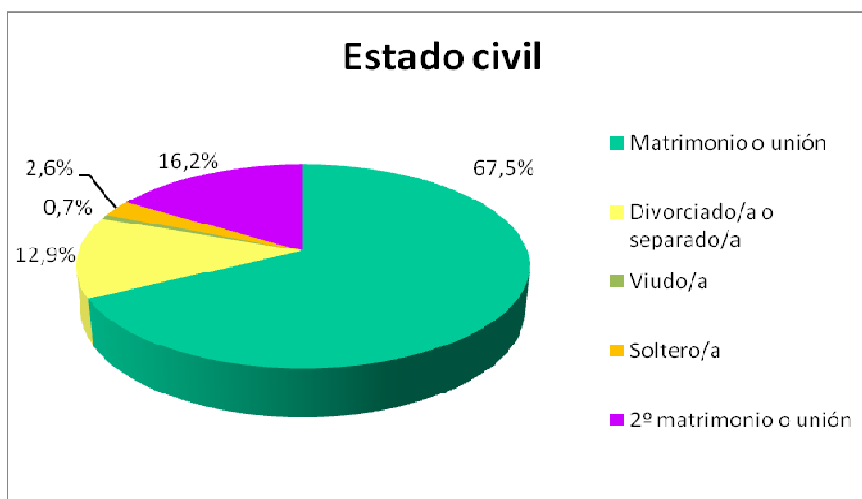


Gráfico 7.6.: Estado civil.

Como se evidencia en el gráfico 7.6., la mayoría de las parejas de las familias estudiadas son de primer matrimonio. Es considerable el porcentaje de separaciones, y también las nuevas uniones. En el caso de las separaciones que han reconstituido una familia, un %82 lo ha hecho con una persona del País Vasco. Entre los que actualmente tienen pareja, en la mayoría de los casos los hijos/as son de la misma pareja, si bien el 33,7% de los casos tiene hijos/as de matrimonios anteriores y como madre soltera. La mayoría (78%) tienen 1-3 hijos, y son pocas (9,9%) los que tienen más de cuatro hijos/as. El 69,2% de las familias han tenido los hijos/as en el país de origen, y en el caso de los que los han tenido en la CAPV la mayoría ha tenido uno (79,5%).

Casi en su totalidad, las familias de la muestra conviven con sus hijos e hijas, y un 78,1% también junto a la pareja actual. Las familias que comparten con algún familiar la vivienda no es muy acusada, y cuando lo hacen mayormente lo hacen con algun/a hermana/o (14,2%), como ocurre en el 40% de los rumanos de la muestra; el 21% de los bolivianos y en el caso del 24% de los marroquíes. La convivencia con otros familiares se da escasas veces; padres/madres (6,6%), primos/as (6,3%), otra familia (3,3%),

sobrino/a (5%), suegros/as (1%) o con el empleador/a, en caso de trabajos internos (0,7%).

7.1.2. Características socioculturales

En este apartado se describen los aspectos relacionados con: religión, lenguas y formación.

7.1.2.1. Religión

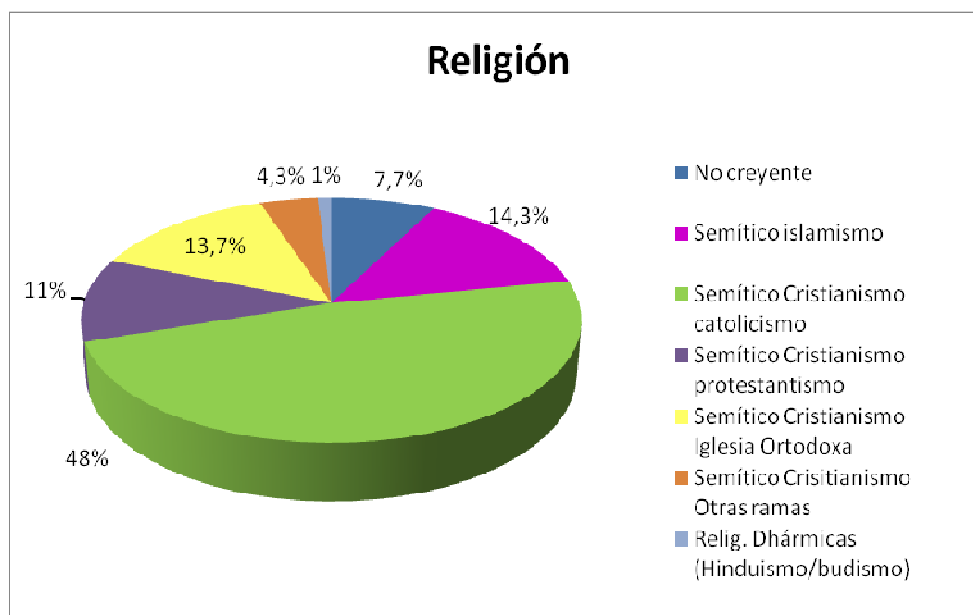


Gráfico 7.7.: Religión.

Seguendo el gráfico 7.7., la mayoría de la muestra tiene una religión de familia semítica: por una parte, destaca la rama cristiana (76,5%), y dentro de la misma la cristiana católica (48%), mayoritariamente representada por personas de países europeos y países de América del sur y América central. Seguidamente, los pertenecientes a la religión cristiana de la iglesia ortodoxa (13,7%), mayoritariamente personas de países del Este, y los cristianos protestantes (11%) compuestos por protestantes, evangélicos y de la iglesia Pentecostal son los más numerosos. La rama islámica acoge a 14,3% de la muestra, representada en mayor parte por las personas de origen marroquí y argelino. La presencia de religiones dhármicas es baja (hinduistas y budistas). Un porcentaje de 7,7% no expresa creencias religiosas.

7.1.2.2. Lenguas

7.1.2.2.1. Familia lingüística de las lenguas maternas

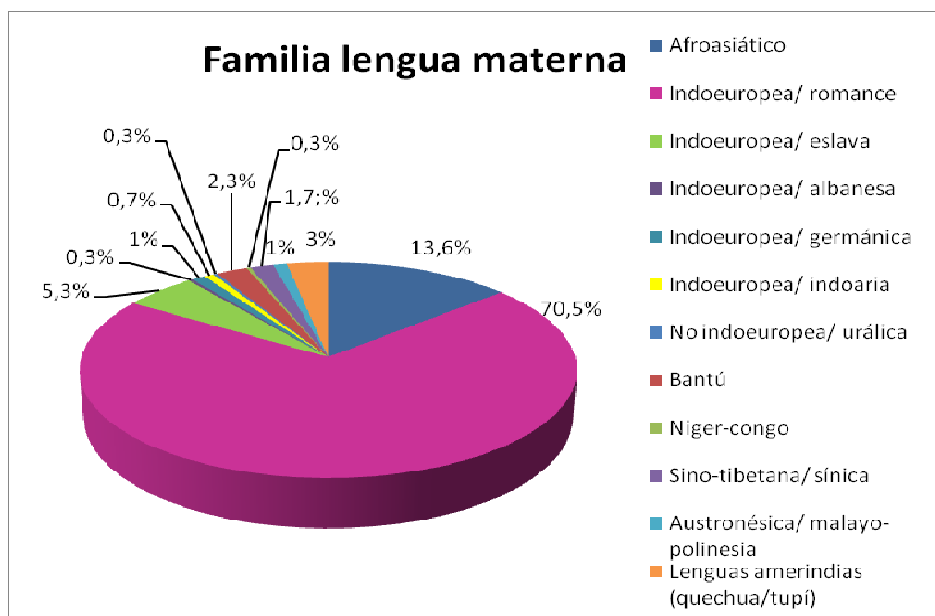


Gráfico 7.8.: Familia lengua materna.

La diversidad está presente en las lenguas maternas de las familias, que vienen a ser 30 lenguas diferentes. La mayoría de las lenguas de la muestra pertenecen a la familia indoeuropea (77,8%), siendo la mayoría de origen romance, y entre ellas la lengua castellana seguido del rumano las más destacadas. Aunque sea en menor medida, también tenemos presentes lenguas de familia indoeuropea no románicas (7,3%) de la familia eslava (ucraniano, búlgaro, ruso, serbocroata), albanesa, germánica (alemán, inglés), indoaria (Punjabi, Sindi). Hay una presencia importante de lenguas afroasiáticas, donde el árabe es la lengua materna más representada, junto a una pequeña representación del Tamazight. La presencia de otras familias lingüísticas es menor; tenemos una pequeña representación de lenguas amerindias de rama tupí (guaraní y quechua), lenguas de la familia Bantú (Yambassa, Lingala, Bubi, Fang, Fe'fe', Umbundu, Kikongo) y Niger-Congo (Yoruba), familia Sino-tibetana de rama sínica (chino mandarín) y familia Austronésica de tipo malayo polinesia (tágalo). Del total de la muestra, un 10,3% de los sujetos tiene como lengua materna un idioma minoritario.

7.1.2.2.2. Competencia lingüística



Gráfico 7.9.: Competencia lingüística.

Como se indica en el gráfico 7.9., se recogen las características de la competencia lingüística dentro de las informaciones que las familias han proporcionado. Tenemos un importante grupo de monolingües, un 39,7%, la mayoría en castellano. El grupo de bilingües (34,8%) se compone, por una parte, por personas cuya lengua de origen es una lengua mayoritaria en su país (portugués, árabe etc.) y han adquirido el castellano en el nuevo país. Por otra parte, tenemos personas procedentes de países de habla hispana que han adquirido una segunda lengua como el inglés o tienen como lengua materna una minoritaria.

Por último, un 25,5% de la muestra tiene una competencia plurilingüe. En este grupo se sitúan, por un lado, las personas que en su país eran bilingües o trilingües y han aprendido el castellano después de emigrar tales como personas marroquíes con conocimiento del francés, árabe y también en algunos casos el tamazight. Por otro lado, personas cuya lengua materna pertenece a una lengua minoritaria en su país y han adquirido también el idioma oficial de su país, tales como las de origen rumano con lengua materna una minoritaria (ruso, húngaro, ucraniano), o algunas de origen subsahariano con lengua materna minoritaria (Ejemplo: bubi, kikongo, fe'fe) que han adquirido la lengua colonial del país y posteriormente el castellano. Cabe considerar que la competencia plurilingüe se da con más frecuencia, en personas cuya lengua materna

no es el castellano, puesto que entre las personas con lengua materna el castellano solo el 5,5% afirma tener una competencia plurilingüe.

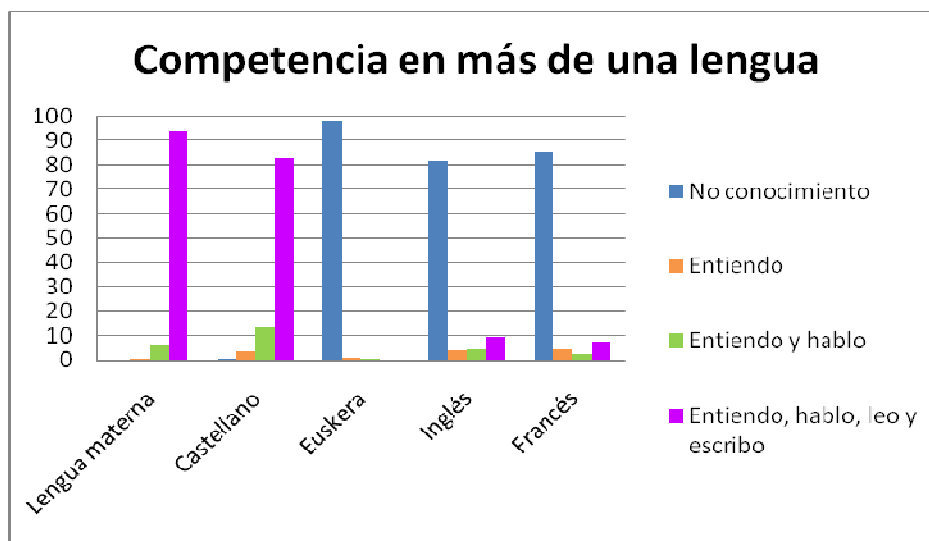


Gráfico 7.10.: Competencia en más de una lengua.

En relación al gráfico 7.10., respecto a las competencias manifestadas por las familias en relación a su lengua materna, y otras lenguas como el castellano, euskera, inglés y francés, concluimos que la gran mayoría está alfabetizada en su lengua materna, y también gran parte de ellas en castellano, aunque algunos han indicado sus dificultades para escribir y leer en esta lengua. El conocimiento del inglés y francés es menor, aunque unos pocos aseguren tener competencias de comprensión y lecto-escritura. Se manifiesta muy escasa competencia en euskera.

7.1.2.2.3. Uso de las lenguas

Las personas con lengua materna diferente al castellano tienden a salvaguardar la misma en el ámbito privado del hogar, aunque algunos han abandonado su uso (7,3%) y, por tanto, la posibilidad de transmisión de la misma a sus hijos/as es muy baja. Algunos incorporan el uso del castellano (19,5%) en el hogar y, por tanto, se desprende que el proceso de asentamiento trae consigo la introducción del idioma mayoritario del país receptor en la dinámica del hogar. Las familias con lengua materna castellana, siguen su uso tanto en el hogar como en la calle. El uso del euskera es muy reducida (1%). Aún así, algunas familias han advertido de la presencia del euskera en el hogar

debido al uso que hacen de él sus hijos quienes comienzan a usarlo para dirigirse a sus hermanos y hermanas.

7.1.2.2.4. Transmisión de la lengua de origen familiar

Se han querido conocer los modos de transmisión de lengua de origen familiar de los sujetos de la muestra hacia sus hijos/as.

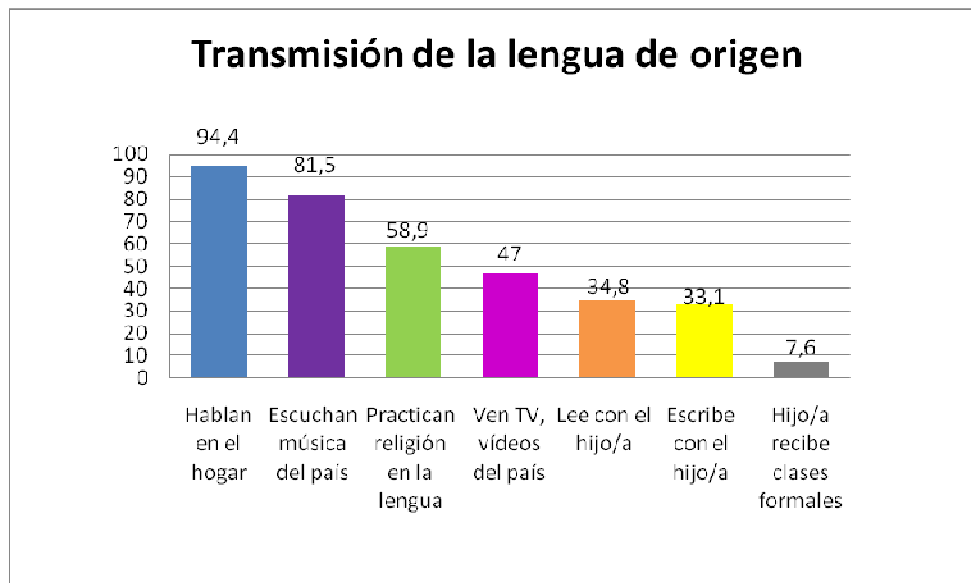


Gráfico 7.11.: Transmisión de la lengua de origen.

7.1.2.2.5. Uso de la lengua materna en el hogar

Un alto porcentaje de los sujetos de la muestra, el 94,4%, sigue haciendo uso de su lengua materna en el hogar. Entre las lenguas que siguen empleándose en el hogar se encuentran tanto lenguas minoritarias como mayoritarias del país de origen, si bien se evidencia mayor tendencia a hacer uso de la lengua materna cuando ésta es la mayoritaria en el país de origen (98,15%) que cuando ésta es una minoritaria (61,3%).

7.1.2.2.6. Escuchar música del país

La mayoría de las familias siguen escuchando música de su país sin mayor distinción entre países.

7.1.2.2.7. La lengua en la práctica religiosa

Más de la mitad de los sujetos, el 58,3%, practica la religión en su lengua de origen. Tomando en cuenta que los grupos de lengua mayoritaria son los que más presencia tienen en la muestra es interesante apuntar qué proporción utilizan su lengua en la práctica religiosa. Las familias con lengua materna árabe (82%) junto a los de origen rumano (75%) practica la religión en su lengua de origen. Entre las familias con lengua de origen castellano, lo hace un 61%. Es más bajo el caso de las familias de lengua materna portuguesa; un 23% sigue practicando la religión en su lengua.

7.1.2.2.8. Visualizar TV, vídeos del país de origen

Menos de la mitad de los sujetos, un 47%, siguen viendo algún canal de televisión de su país de origen en la CAPV. Esta tendencia es mayor en familias de ciertos orígenes, tales como marroquíes y saharauis, que indican hacerlo el 86% y 75% respectivamente. A estos les siguen las familias rumanas, donde un 57% afirma seguir viendo la TV de su país de origen, y las familias de origen brasileño un 50% de la muestra. Las familias con lengua de origen diferente al castellano son los que tienen en mayor medida la TV con canal de su país (65%) que las familias de lengua castellana (un 31%), donde ciertos países como Ecuador, Perú, República Dominicana y Bolivia muestran los índices más bajos.

7.1.2.2.9. Lecto-escritura

Alrededor de un tercio, 34,8%, de las familias afirman leer en su lengua de origen con sus hijos e hijas en el hogar. Tanto familias con lengua materna el castellano como con lengua de origen diferente al castellano manifiestan hacerlo. No obstante, las familias con lengua materna minoritaria afirman hacerlo en menor medida (9,6%), aunque afirman transmitir esta lengua de forma oral en mayor medida.

Respecto a la escritura, el 33,1% de los sujetos de la muestra afirma practicar actividades de escritura en lengua de origen familiar. En este caso, las familias de lengua no castellana lo hacen en menor proporción (24,67%) que en familias con lengua

de origen castellano (41,89%). En el caso de las familias con una lengua materna minoritaria en sus países de origen solamente un 9,67% afirma realizar actividades de escritura.

7.1.2.2.10. La enseñanza de la lengua de origen

Algunas familias, %7,6, han optado llevar a sus hijos e hijas a las clases formales organizadas por diversas entidades. Representan el 46% de familias con lengua materna árabe o tamazight de la muestra. Las actividades se realizan en las mezquitas durante el fin de semana o en las propias escuelas fuera del horario escolar. Sin embargo no llevan esta práctica las familias de origen rumano y portugués.

7.1.2.3. Formación

7.1.2.3.1. Educación formal

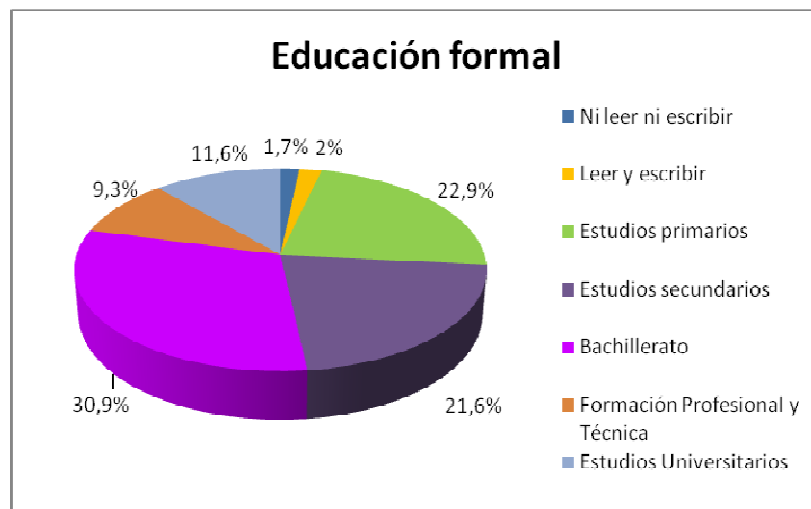


Gráfico 7.12.: Educación formal.

Son pocas las personas que afirman no estar alfabetizadas (1,7%), y sin estudios (2%) aunque con conocimiento lecto-escritor. Los que afirman tener estudios primarios como secundarios son una quinta parte de la muestra en cada caso, y algo mayor es el porcentaje de los que han cursado estudios de bachillerato. La formación profesional o técnica y estudios universitarios las han adquirido en menor proporción.

7.1.2.3.2. Formación continuada

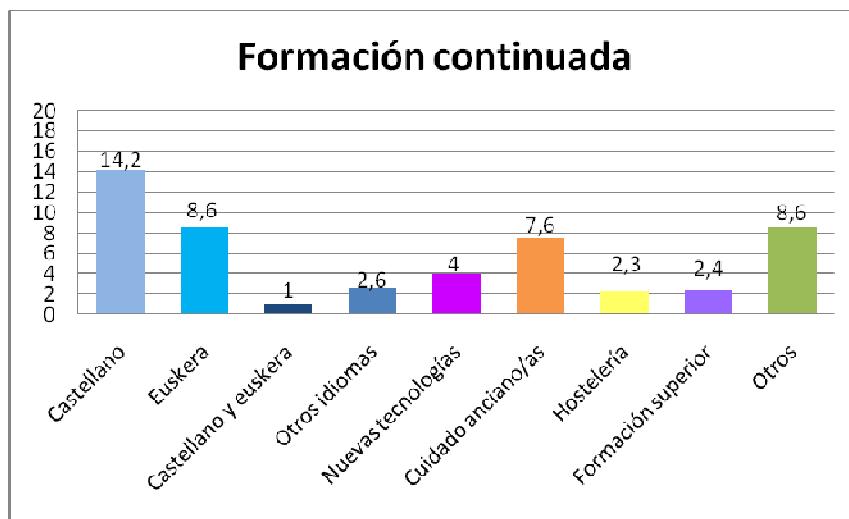


Gráfico 7.13.: Formación continuada.

El 18,2% de la muestra considera seguir formándose en el país receptor, y se incorporan a la formación continuada, realizando cursos de idiomas (26,4%); cursos relacionados al ámbito laboral que permite mayor reciclaje y mejora en el empleo (13,9%) y menor medida titulaciones superiores (2,4%). Sin embargo, la mayoría afirma no haber realizado ningún curso desde que se instaló en este país debido a la falta de tiempo y a la necesidad urgente de incorporación al mundo laboral.

7.1.3. Características profesionales

A continuación se presentan los datos relacionados a la situación profesional de la familia. Hemos recogido por una parte la profesión del país de origen y, por otra parte, la situación laboral del país receptor con objeto de describir la trayectoria laboral de las mismas más específicamente.

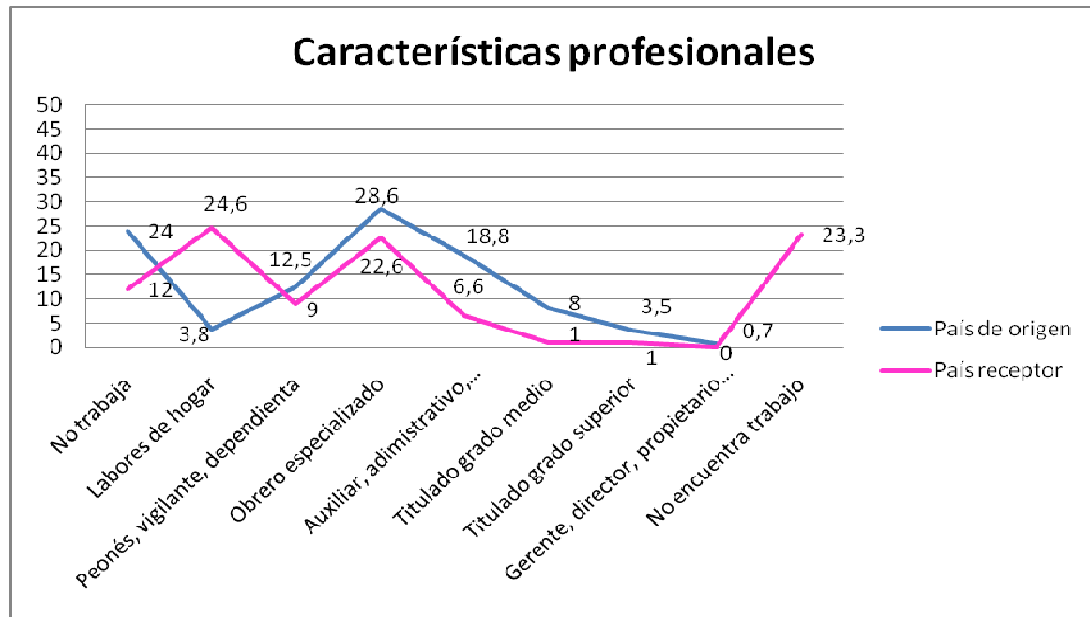


Gráfico 7.14.: Características profesionales.

Haciendo alusión al gráfico 7.14., se observa que después del proyecto migratorio se producen cambios en la situación profesional de las familias, sobre todo, en tres aspectos:

1) Un grupo importante de desempleadas en los países de origen llegan a emplearse en el país receptor, mayoritariamente mujeres en labores de hogar. Si bien en el país de origen el 24%, la mayoría mujeres, manifiesta no tener un trabajo remunerado, esta situación cambia en el país de acogida, donde solamente 12% está desempleada (sin estar buscando trabajo). Y sin embargo, aumenta de forma considerable el porcentaje de empleadas domésticas (de 3,8% a 24,6%).

2) En el país receptor los porcentajes de trabajadores respecto a profesiones desarrolladas como peón, obrero especializado como propietario de negocio bajan respecto al país origen, debido seguramente, al alto índice de desempleo (23,3%) por motivo de la crisis económica actual.

3) Así mismo, disminuye el porcentaje de trabajadores en puestos de cualificación media y alta en el país receptor en muchos casos por imposibilidad de convalidar las titulaciones superiores sin haber realizado cursos de adaptación. Si bien el 18,8% de personas había puesto un negocio propio o trabajaba como administrativa o puesto

similar en su país de origen, un 6,6% lo hace en el país destino. Empleos de titulación de grado medio, disminuyen de 8% a un 1% en el país receptor, y los trabajos de titulación superior de un 3,5% en el país de origen a un 1% en este país. El porcentaje de personas que trabajaban en el país de origen como gerentes o director o propietario de empresa de más de 25 trabajadores era un 0,7% de la muestra, mientras que en el país receptor es nula.

Incluimos las horas de trabajo como una característica descriptiva más de la situación profesional de las familias. Encontramos que hay un porcentaje elevado, alrededor de un tercio de la muestra, de personas que no trabajan. El porcentaje más alto lo componen el grupo que trabaja 31-40 horas semanales. Hay que considerar el grupo de trabajadores que superan los horarios legislados, que suman un 11,2% de la muestra. Las mujeres tienden, en mayor medida, a tener horarios más reducidos, realizando así trabajos de cuidado y limpieza en muchos casos por horas, sin embargo, los hombres obtienen en mayor proporción empleos de 40 horas semanales.

Objetivo 2: Conocer las características personales del alumnado y su situación escolar.

7.2. Características del alumnado

En relación al alumnado hijo/a de familias inmigrantes y que están en la etapa escolar de la Educación Primaria se describen los resultados correspondientes al sexo, centro y modelo educativo, curso escolar, tiempo de estancia y resultados escolares.

7.2.1. Sexo

La muestra se divide de forma equilibrada en cuanto al sexo; el 50% de cada sexo.

7.2.2. Centro educativo

El alumnado de la muestra pertenece a 24 centros educativos situados en las tres provincias de la CAPV. Según la tipología del centro, se ha visto que un 68,2% se escolariza en un centro público y un 31,8% en centros concertados de Educación Primaria.

7.2.3. Modelo lingüístico

Atendiendo al modelo educativo, la muestra del alumnado se divide en tres modelos educativos: un 27,2% estudia en el modelo A, un 28,8% de la muestra en el modelo B y, por último, un 43,4% en el modelo D. Cabe mencionar la mayor proporción de alumnado con lengua de origen no hispano en modelo D y mayor presencia de alumnado de origen hispano en el modelo A.

7.2.4. Curso escolar

El alumnado de la muestra se divide en diferentes cursos de Educación Primaria de forma bastante proporcional. El 14,9% cursa el 1. curso de primaria, el 13,2% está en el

2. curso, un 20,2% el 3. curso, el 16,6% está en el 4. curso, el 15,9% en el 5. curso y un 15,2% en 6. curso.

7.2.5. Tiempo de estancia

La gran mayoría de los hijos o hijas ha emigrado del país de origen, igual que sus padres y madres, y lo ha hecho hace relativamente poco tiempo; el 71,2% de los hijos e hijas de las familias de la muestra llevan menos de 5 años establecidos en este país. La media es inferior a la media de sus padres y madres, debido a que mayoritariamente los hijos e hijas llegan más tarde que los padres y madres. Solamente un 9,6% han nacido en la CAPV y un 1,7% en el Estado español.

7.2.6. Resultados escolares³⁶

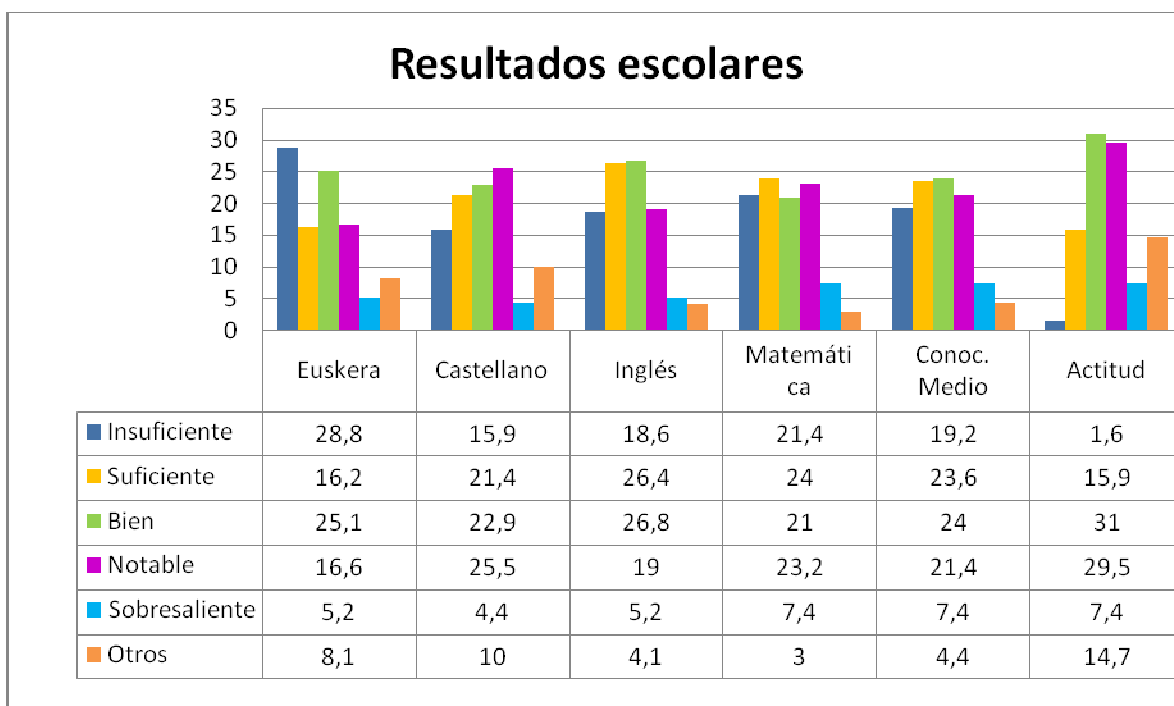


Gráfico 7.15.: Resultados escolares.

³⁶ Los resultados escolares han sido proporcionados por los Centros Escolares después de haber obtenido el consentimiento de la familia, y siempre garantizando la confidencialidad y anonimato. Por tanto, la muestra no incluye los resultados de las familias que no han autorizado su uso, un 11% aproximadamente. La categoría “Otros” hace referencia a los casos en que la asignatura no ha sido evaluada por razones varias (por no contemplarlo, por no tener nivel suficiente, porque el alumnado ha llegado ese curso y todavía no tienen sus resultados etc.)

Tal y como se demuestra en el gráfico 7.15., se obtienen resultados académicos del alumnado en diversas asignaturas. Respecto al euskera, casi un tercio del alumnado no supera esta asignatura, siendo ésta la asignatura donde más suspensos se obtienen. El resto del alumnado en esta asignatura se sitúa como media en el bien. En cuanto al castellano, los resultados son algo mejores; el alumnado obtiene menos suspensos y la mitad de la muestra obtiene una puntuación buena y notable. En inglés los resultados muestran una media que podríamos situarlo entre las asignaturas de castellano y euskera: más de la mitad obtiene como resultado un suficiente o bien. En las matemáticas y conocimiento del medio los resultados del alumnado están más distribuidos; una quinta parte suspende, una cuarta parte obtiene un suficiente, una quinta parte un bien, y notable, y un número más reducido, el 7,4%, un sobresaliente. En el comportamiento actitudinal, la distribución del alumnado por niveles de resultados es más variada, pero es evidente el buen comportamiento que muestra este alumnado, ya que unos pocos muestran un comportamiento inaceptable en clase (1,6%).

Objetivo 3: Describir desde la perspectiva de la familia su dimensión educativa (percepciones, vivencias, roles) y la de la escuela (acogida, comunicación e invitación a la implicación).

7.3. Perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa, y la de la escuela

En este apartado describimos la perspectiva de la familia sobre su dimensión educativa, y de la escuela respecto a sus hijos e hijas. El primer apartado incluye la descripción de aspectos del proceso de elección de las familias respecto al centro escolar y modelo lingüístico de sus hijos/as y las implicaciones que muestran las familias respecto a la enseñanza de su lengua de origen. A continuación, se describen sus percepciones, vivencias y roles en relación a la escuela y hogar. En el segundo apartado, se describe su perspectiva sobre la dimensión educativa de la escuela.

7.3.1. Dimensión educativa de la familia

7.3.1.1. Elección del centro escolar y modelo lingüístico

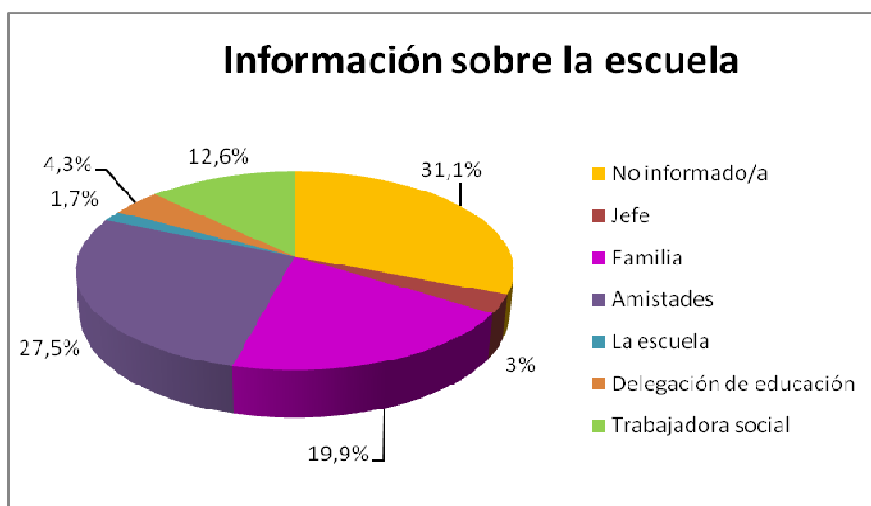


Gráfico 7.16.: Información sobre la escuela.

De los resultados los datos obtenidos, un 31,1% de las familias afirma no haber sido informado por nadie para la elección del centro escolar para su hijo/a. Entre los que sí han sido informados, la fuente de información más recurrente han sido las amistades,

y los miembros familiares. En menor medida parecen informar las instituciones: trabajadora social, la delegación de educación, y el centro educativo. El empleador informa en escasas ocasiones.

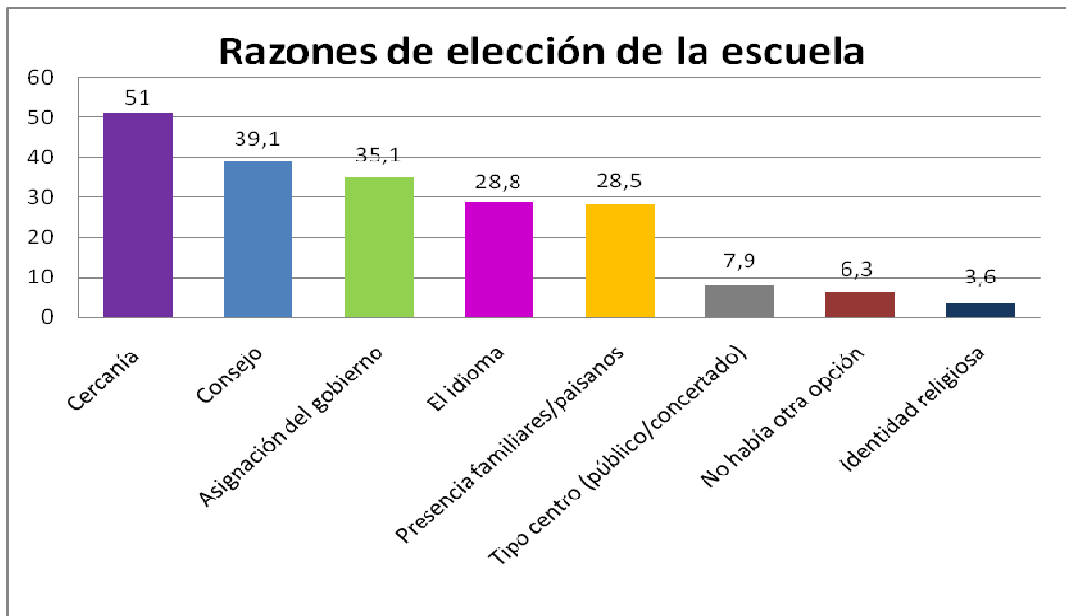


Gráfico 7.17.: Razones de elección de la escuela.

Para conocer las razones de elección del centro se han presentado diversas cuestiones que se han tomado en cuenta para hacer su opción. Esta opción puede estar basada en más de una razón. Atendiendo a las mismas se presentan con mayor intensidad la cercanía al domicilio o lugar del trabajo, recomendación de alguna persona y la asignación del Departamento de Educación³⁷. Con algo menos de intensidad se presentan las siguientes razones tales como el idioma en que se imparten las clases y que la familia tenga algún familiar o paisano inscrito en el centro. El tipo de centro público-privado, la falta de opciones de centros escolares en la zona y la identidad religiosa del centro son las razones menos contempladas por las familias.

Junto a ello las familias, en algunas ocasiones, han afirmado el deseo de cambiar de centro al hijo o hija por distintas razones. Sin embargo, muy pocas veces llegan a tomar esta decisión, por una parte, el cambio no es del gusto del hijo/a; y por otra, hay cierto

³⁷ Hay que tener en consideración que el Gobierno Vasco tiene los comités de escolarización que se responsabilizan de situar al alumnado que llega fuera de la época de matriculación oficial en los diferentes centros educativos en base a ciertos criterios (Gobierno Vasco, 2003)

temor por parte de la familia que el niño/a tenga problemas de adaptación al nuevo centro.

Con objeto de mostrar en qué modelo lingüístico se encuentra el alumnado presentamos la siguiente tabla.

	Lengua materna		Total
	No castellano	Castellano	
Modelo A	33 (40%)	49 (60%)	82
Modelo B	39 (45%)	47 (55%)	86
Modelo D	75 (57%)	56 (43%)	131
Total	147	152	299

Tabla 7.1.: Elección del modelo lingüístico según la lengua de origen de las familias

Atendiendo a la Tabla 7.1, se percibe mayor porcentaje de alumnado de lengua materna diferente al castellano en el modelo D, y mayor proporción de alumnado de habla hispana en el modelo A.

Se les ha presentado a las familias diferentes razones de elección del modelo lingüístico; razones relacionados con la escuela, razones instrumentales relacionadas al aprendizaje y al idioma, razones de índole social. Las familias han podido optar por más de una respuesta. A continuación se expone la tabla correspondiente a la opción del modelo lingüístico basado en razones de su elección.

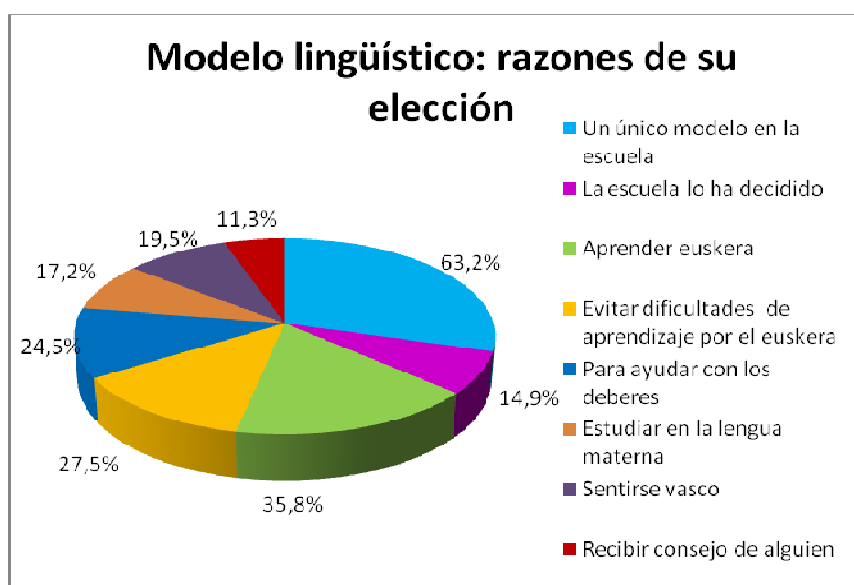


Gráfico 7.18.: Modelo lingüístico: razones de su elección.

Considerando los datos del gráfico 7.18., con poca frecuencia es el centro quien elige el modo lingüístico para el alumnado. Por otra parte, no todos los centros educativos ofrecen la enseñanza en tres modelos lingüísticos, sobre todo en zonas menos urbanas. Por lo tanto, la opción del centro por su modelo lingüístico queda más restringida.

En relación a las razones relacionadas con el aprendizaje y el idioma, un tercio de las familias sobresale el deseo de que sus hijos/as aprendan el euskera. Curiosamente este deseo no solamente se manifiesta entre familias que han optado por el modelo D, sino también entre los que optan por el B y el A. A su vez, algo más de un cuarto de familias (27,5%) elige el modelo lingüístico con motivo de evitar dificultades de aprendizaje en euskera, en la mayoría de casos familias inscritos en modelo A y con lengua materna el castellano³⁸. Casi un cuarto de las familias (24,5%) afirma que ha tenido en cuenta la posibilidad de poder ayudar con los deberes a la hora de elegir el modelo lingüístico, y en este caso también es mayor esta respuesta entre familias inscritas en modelo A y de lengua de origen castellana. El deseo de las familias por aprender en su lengua materna lo expresa el 17,5% del total de la muestra, que representan las familias que tiene como lengua materna la lengua castellana.

Entre las razones de índole más social, se observa que una quinta parte de la muestra también ha considerado el deseo de adquirir mayor identidad vasca en la elección del modelo lingüístico. La recomendación por parte de alguna persona es la menos contemplada en la elección del modelo lingüístico aunque se ha podido observar más recomendación para la elección del centro escolar.

La gran mayoría de las familias no cambian a sus hijos e hijas de modelo lingüístico (89,7%), poniendo en evidencia la repercusión que tiene la primera opción a la hora de marcar las trayectorias lingüísticas de los hijos/as. Entre los cambios que se han producido está la misma proporción de personas que pasan de un modelo con presencia del euskera a otro con menos presencia, como también se han cambiado de un modelo menos euskaldun a uno con más presencia del euskera. El cambio sugerido por el profesorado no se da en muchas ocasiones (1%).

³⁸ Estos datos son significativos; modelo A ($p=0,00$) y con lengua materna el castellano ($p=0,001$).

7.3.1.2. Percepciones

En esta investigación las percepciones comprenden la red social, autoeficacia educativa y la dimensión emocional.

Las familias manifiestan tener una percepción de la dimensión emocional con la escuela bastante alta (4,14), y algo más moderado la autoeficacia educativa (2,86) y la red social (2,84).

7.3.1.2.1. Percepción de su red social

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amistades del país de origen	302	1	5	3,01	1,365
Amistades del País Vasco	301	1	5	3,14	1,271
Relación con familias de la escuela	302	1	5	2,37	1,139
Ayuda para el cuidado de hijo/a	302	1	5	2,84	1,489
N válido (según lista)	301				

Tabla 7.2.: Percepción de su red social.

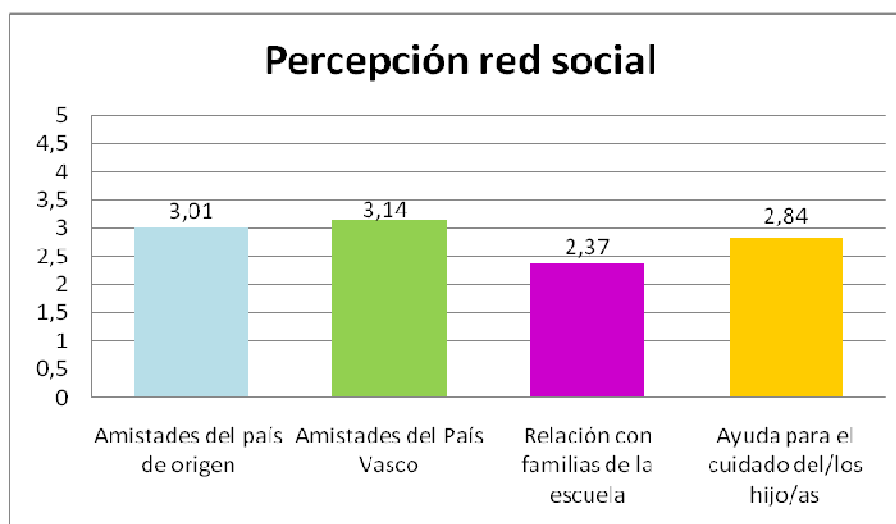


Gráfico 7.19.: Percepción de su red social.

Las familias establecen amistades de forma parecida con personas de su país de origen así como con las personas nacidas en el país receptor, si bien la diversidad está presente en sus respuestas. No se vislumbra una tendencia más orientada a establecer relaciones con las personas de su país de origen. No obstante, las relaciones establecidas con las familias de la escuela son menos frecuentes. Finalmente, las familias consideran moderada la ayuda con la que cuentan para el cuidado de sus hijos e hijas cuando tienen necesidad.

7.3.1.2.2. Percepciones de su autoeficacia educativa

Las percepciones se componen de tres aspectos; el conocimiento que las familias creen tener de las actividades que organiza la Asociación de Padres y Madres; de su capacidad de influencia en los temas académicos de su hijo e hija; en el caso de no conocer el idioma de la tarea.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Conocimiento actividades del AMPA	301	1	5	2,60	1,367
Su ayuda tiene efectos en los resultados escolares	301	1	5	3,70	1,180
Ayuda aunque no conozca el idioma	299	1	5	2,31	1,256
N válido (según lista)	297				

Tabla 7.3.: Percepción de su autoeficacia educativa.

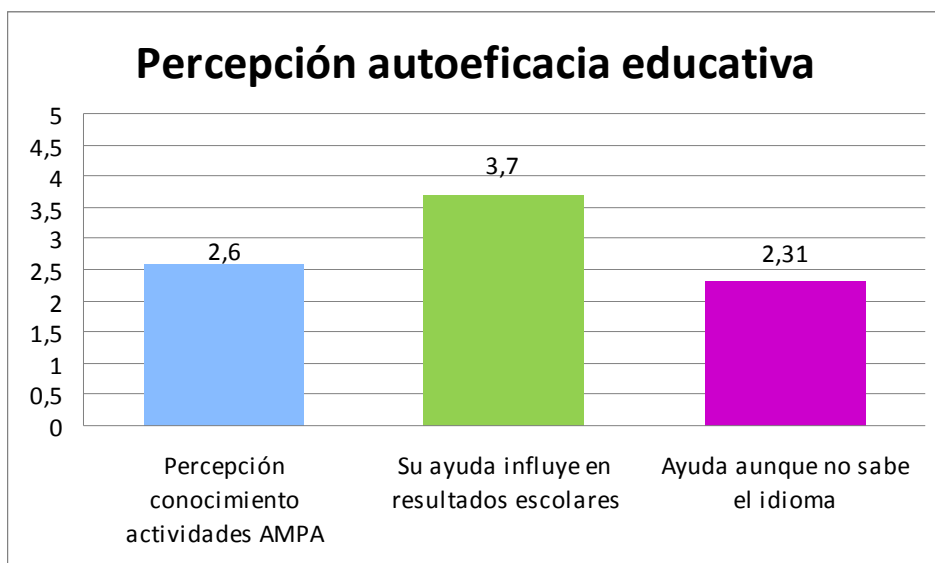


Gráfico 7.20.: Percepción de su autoeficacia educativa.

Las familias tienen una percepción moderada-alta de su capacidad de influencia en temas académicos de sus hijos/as. La percepción del conocimiento que creen tener sobre las actividades del AMPA es baja-moderada. Las familias consideran que pueden influir en la ayuda en la realización de las tareas escolares cuando no conocen el idioma.

7.3.1.2.3. Percepciones asociadas a las emociones

Se han considerado cuatro aspectos relacionados con el ámbito emocional; la comunicación que sienten tener con el hijo/a, sentimiento de inhibición para participar en la escuela, seguridad en la reunión individual con el profesor tutor/a, y dificultad en la relación con otras madres y padres de la escuela.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Siente que tiene buena comunicación con su hijo/a	302	1	5	4,5	,768
Siente vergüenza para participar en la escuela	296	1	5	4,14 ³⁹	1,249
Se siente segura en reuniones con profesor/a	283	1	5	4,39	,815
Le cuesta relacionarse con familias de la escuela	302	1	5	3,50	1,409
N válido (según lista)	279				

Tabla 7.4.: Percepciones asociadas a las emociones.

³⁹ Este dato se debe de interpretar al revés. Es decir, cabe considerar los siguientes criterios: 5 nada, 4 poco, 3 moderado, 2, bastante, 1 mucho.

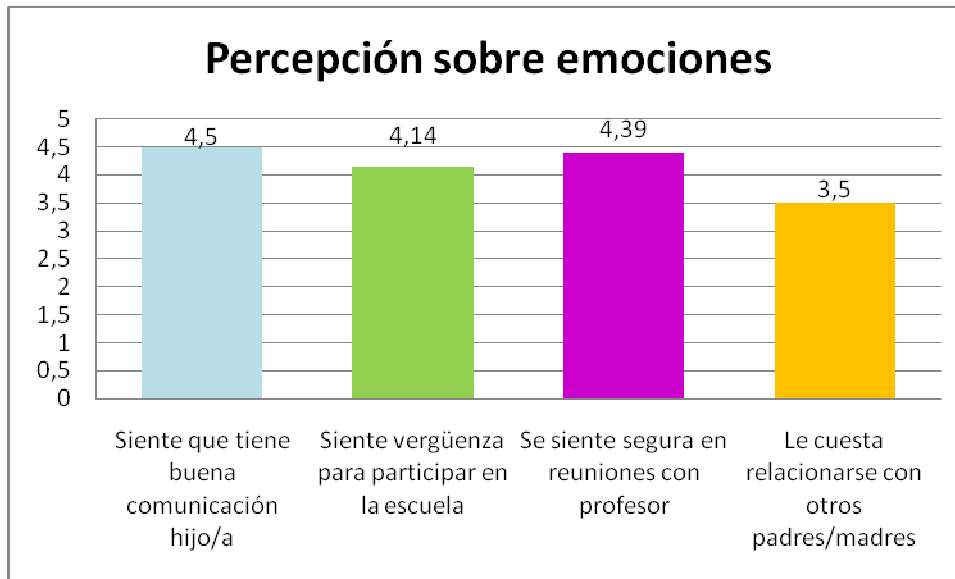


Gráfico 7.21.: Percepciones asociadas a las emociones.

En el gráfico 7.21. se observa que las familias sienten tener una alta comunicación con sus hijos/as. No se sienten inhibidas para participar en la escuela y manifiestan tener el sentimiento de seguridad en las reuniones con el profesor tutor/a. Sin embargo, a la hora de establecer relaciones con otras familias, manifiestan mayor grado de limitaciones.

7.3.1.3. Vivencias

7.3.1.3.1. Vivencia escolar

Se recogen las vivencias relativas al contacto establecido con el profesor/a y a la participación en las actividades para padres y madres organizadas por la escuela de sus hijos e hijas en el país de origen y en el país receptor.

Contacto profesor/a-familia en el País de origen- País receptor

Se solicita a las familias que señalen la relación establecida con el profesorado de la escuela de su hijo e hija en su país de origen y la establecida en la escuela actual del País Vasco.

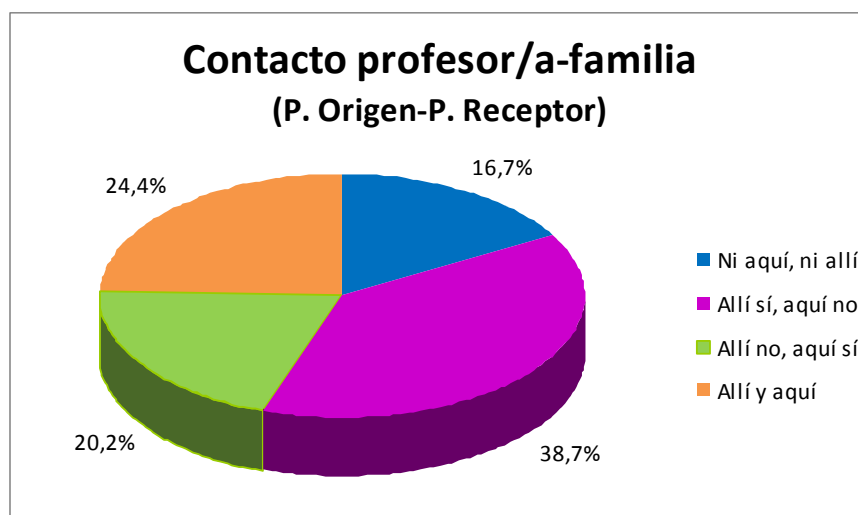


Gráfico 7.22.: Contacto profesor/a-familia (país de origen y país receptor)

Como se evidencia en el gráfico 7.22., en general, las familias han mantenido en mayor medida las relaciones con el profesorado de su hijo/a en el país de origen, que en el país receptor. Tenemos un 38% de las familias que si mantienen en su país de origen pero aquí no, un 24,4% que mantenían allá y siguen estableciendo relación cuando llegan aquí. Las familias que afirman no tener relación con el profesor en su país de origen⁴⁰, algunos siguen esa tendencia en el país receptor (16,7%). No obstante, algunos cambian este hábito y comienzan a entablar relaciones en el país receptor (20,2%).

Participación en actividades para padres/madres en el País de origen- País receptor

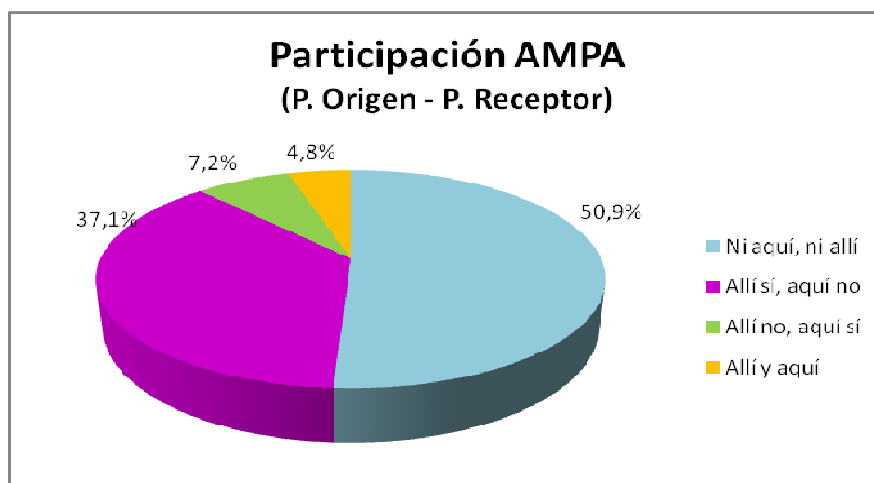


Gráfico 7.23.: Participación AMPA (país de origen y país receptor).

⁴⁰ Se debe tener en cuenta que algunas familias afirman no haberse relacionado con el profesorado de su hijo en la escuela del país de origen, por haber emigrado a este país y no poder hacer un seguimiento más cercano.

En mayor proporción las familias dicen no haber participado en las actividades para padres y madres de la escuela de su hijo o hija en país de origen. La mayoría de los que no se han involucrado en dichas actividades en país de origen, siguen sin participar en el nuevo país, si bien, un porcentaje pequeño se ha incorporado a participar en actividades de la actual escuela de su hijo/a. Entre los que han participado en la escuela de origen de su hijo/a la mayoría deja de hacerlo en el nuevo país, y son pocos los que deciden seguir participando.

7.3.1.3.2. Vivencia social

Las familias manifiestan haberse sentido bastante bien tratados por la población del País Vasco (3,98), como se puede observar en la Tabla 7.5.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trato amable	300	1	5	4,24	,906
Trato indiferente	298	1	5	2,07	1,146
Trato despreciativo	299	1	5	1,57	,975
Trato igual	296	1	5	3,36	1,325
N válido (según lista)	296				

Tabla 7.5.: Vivencia social.

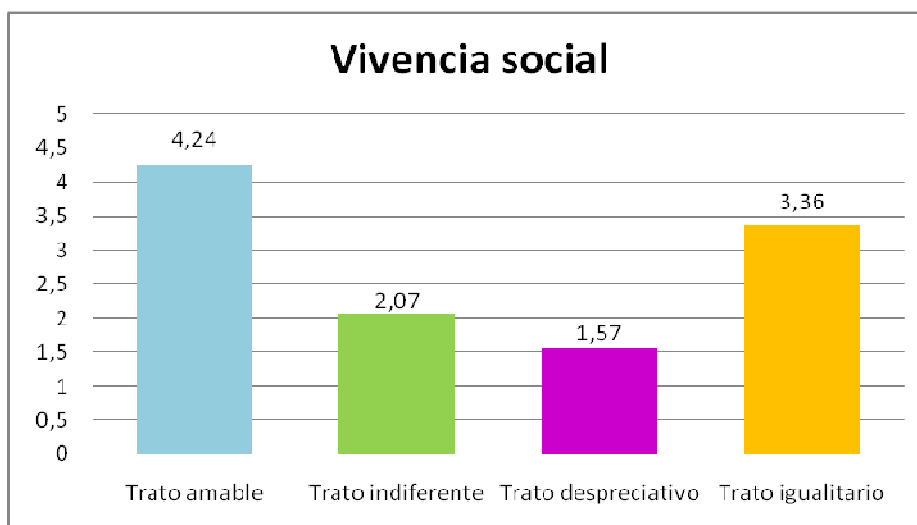


Gráfico 7.24.: Vivencia social.

Las familias califican como bastante el trato amable que han recibido por parte de la población del País Vasco, aunque la vivencia de haberse sentido tratados en igualdad de condiciones con las personas nacidas aquí es menor, si bien debe considerarse la variedad en las respuestas. No obstante, las familias no sienten muestras explícitas de rechazo; pocas veces se han sentido tratados de forma indiferente y con desprecio por la población vasca.

7.3.1.4. Rol educativo

Las familias han manifestado la responsabilidad que consideran asumir en los siguientes aspectos; rol educativo de la familia en la escuela, rol educativo de la familia en la ayuda directa de carácter escolar en el hogar, rol educativo de la familia en la educación en valores.

7.3.1.4.1. Rol educativo de la familia en la escuela

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Responsabilidad de participar en actividades de la escuela	290	1	5	3,53	1,129
Responsabilidad de pedir cita al profesor/a	297	1	5	4,31	,922
N válido (según lista)	290				

Tabla 7.6.: Rol educativo de las familias en la escuela.

Las familias consideran importante la relación a desarrollar con el profesorado y no valoran igualmente su relación participativa en actividades organizadas para madres y padres en la escuela.

7.3.1.4.2. Rol educativo de la familia en apoyo académico en el hogar

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Motivar a sus hijos/as a leer y escribir	296	1	5	4,61	,746
Ayudar con las tareas	297	1	5	4,56	,734
N válido (según lista)	296				

Tabla 7.7.: Rol educativo de las familias en apoyo académico en el hogar.

Las familias califican en alto grado su responsabilidad en la ayuda escolar a sus hijos/as como manifiestan en: motivar a sus hijos a leer y a escribir (4,61), ayudar con las tareas (4,56).

7.3.1.4.3. Rol educativo de la familia en la educación en valores en el hogar

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Enseño buenos modales	295	2	5	4,87	,395
Compro todo lo que le gusta	296	1	5	3,13	,920
Transmito aspectos de la cultura de origen	296	1	5	4,33	,997
N válido (según lista)	293				

Tabla 7.8.: Rol educativo de las familias en la educación en valores en el hogar.

Entre diferentes aspectos que comprenden los valores las familias asumen como principal rol educativo la educación en los buenos modales (4,87). Han destacado la importancia de la responsabilidad ante el consumo, comprando lo que les gusta a los hijos e hijas de una forma moderada (3,13). La responsabilidad de transmitir a sus hijos e hijas aspectos de su cultura de origen (lengua, religión, música, modales...) es bastante acusada, a su modo de ver (4,33).

7.3.2. Dimensión educativa de la escuela

Esta dimensión comprende la perspectiva de las familias sobre la dimensión de la escuela: acogida de la escuela, comunicación con el profesor tutor/a, invitación a la implicación escolar por parte del profesor tutor/a y el hijo/a.

7.3.2.1. Acogida de la escuela

Las familias consideran que la escuela muestra buena acogida hacia las mismas (4,36).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Recibimiento de la escuela	302	1	5	4,45	,775
Relación cercana y personalizada de la escuela	300	1	5	4,02	1,060
Información por escrito sobre actividades	300	2	5	4,59	,709
N válido (según lista)	298				

Tabla 7.9.: Acogida de la escuela.

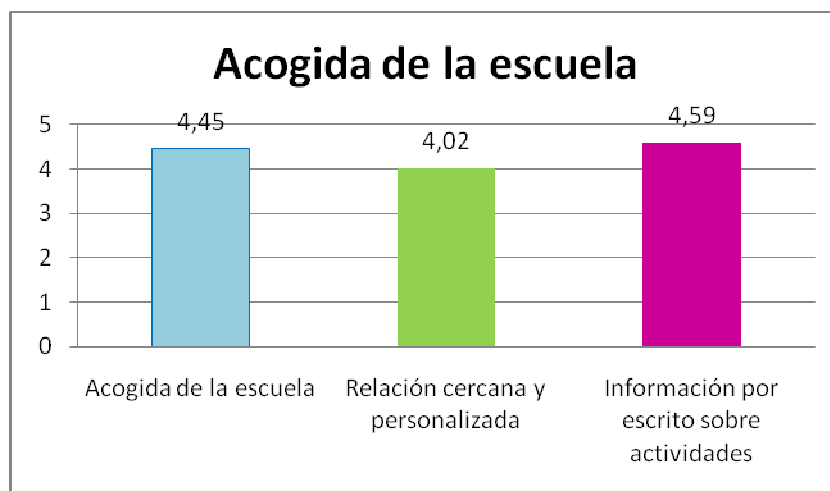


Gráfico 7.25.: Acogida de la escuela.

Las familias se han sentido bien recibidos en la escuela. Consideran bastante cercana y personalizada la relación que establece la escuela con ellos. Las familias consideran que están muy bien informados por la escuela, ya que dicen estar notificados de todas las actividades que se llevan a cabo en la misma, a través de notas escritas entregadas a sus hijos e hijas.

7.3.2.2. Comunicación del profesor/a tutor/a

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Explicación personal sobre modelos Lingüísticos	292	1	5	3,91	1,412
Explicación adicional sobre cultura vasca	289	1	5	2,48	1,534
Información sobre el progreso escolar del hijo/a	300	1	5	3,27	1,245
N válido (según lista)	289				

Tabla 7.10.: Comunicación del profesor/a tutor/a.

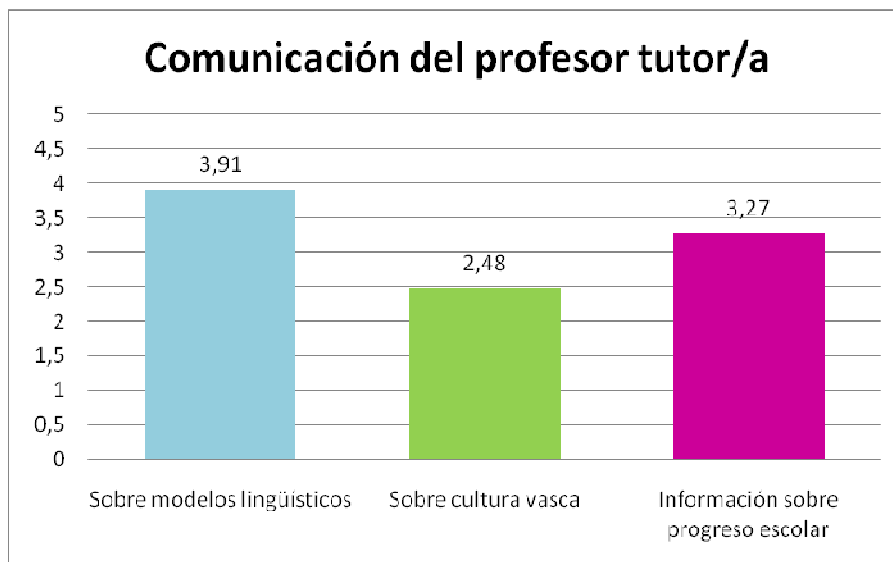


Gráfico 7.26.: Comunicación del profesor tutor/a

Si siguiendo el gráfico 7.26., la consideración de las familias respecto a la información personal que han obtenido sobre los modelos lingüísticos es bastante alta. No obstante, la explicación adicional recibida sobre aspectos culturales de este país no es tan habitual; nos referimos a recibir explicaciones o aclaraciones sobre ciertas festividades culturales insertadas en la dinámica cotidiana escolar (olentzero, korrika etc.) que en primera instancia podrían resultar desconocidos para las familias. De todas maneras, en este caso se debe considerar la variabilidad en las respuestas. Si bien algunas familias han manifestado haber recibido tal información, otras comentan no

haber sido informados por parte de la escuela, y han buscado tal información fuera del ámbito escolar (familiares, amistades etc.). Las familias consideran que reciben algunas veces información personalizada del profesorado respecto a los logros educativos de sus hijos/as. Parece que existe una relación entre familia y profesorado, más ésta tiende a ser menos presencial (como reuniones) y más a través de comunicaciones escritas (ejemplo a través del diario). Cabe considerar, de todas maneras, las diferencias que existen entre los centros escolares y también entre el profesorado.

7.3.2.3. Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A participar en el AMPA	297	1	5	1,97	1,316
A enseñar cosas sobre su país	301	1	5	1,74	1,019
A apuntar al hijo en extraescolares	297	1	5	2,45	1,442
Proporciona ideas para ayudar al hijo/a en su aprendizaje	296	1	5	3,18	1,455
Adaptabilidad a los horarios familiares	281	1	5	4,11	1,113
N válido (según lista)	269				

Tabla 7.11.: Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a.

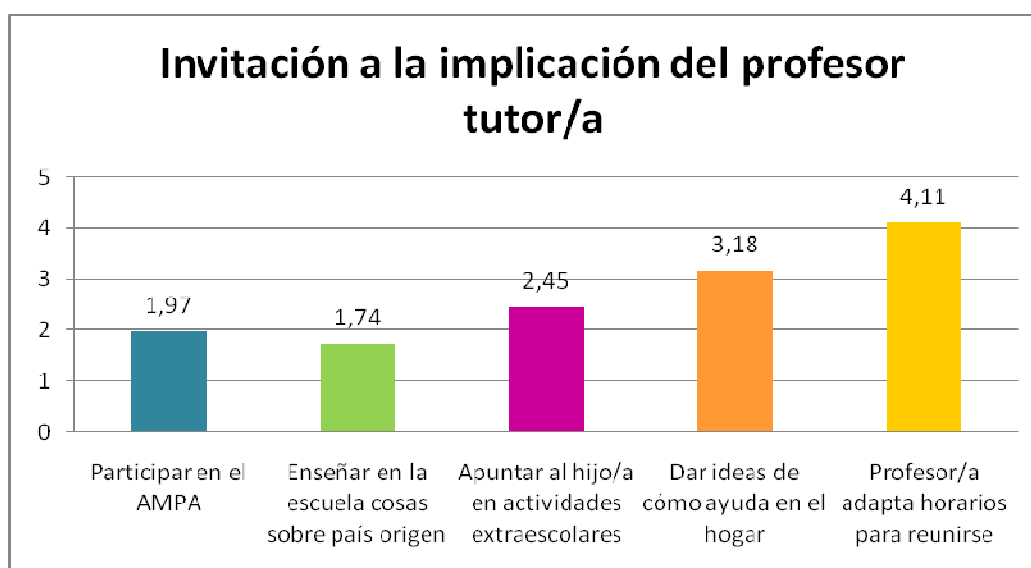


Gráfico 7.27.: Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a.

Las familias manifiestan haber sido invitados pocas veces por parte del profesorado a participar en las reuniones del AMPA y a su vez se manifiesta como poco la invitación a participar en actividades de la escuela que tienen por objeto mostrar los aspectos culturales del país de origen familiar (lengua, cuentos, platos típicos etc.), bien a través de sus hijos e hijas o bien reclamando su propia participación. Las familias manifiestan haber recibido en pocas ocasiones por parte del profesorado invitación personal a inscribir a sus hijos en extraescolares tales como deportes, manualidades, recursos de apoyo en la biblioteca. Las familias dicen recibir algunas veces por parte del profesorado orientaciones o ideas para ayudar a sus hijos e hijas en casa. Las familias sienten que el profesorado tiene una actitud positiva de adaptación a los horarios posibles para las familias a la hora de establecer reuniones con las mismas.

7.3.2.4. Invitación del hijo/a a la implicación

Se toma en consideración la forma de invitar que hacen los hijos e hijas a sus padres y madres para la implicación educativa.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Pide ayuda en las tareas	302	1	5	3,49	1,378
Habla sobre su día en la escuela	301	2	5	3,98	1,155
Pide ir a la escuela a verle en fiestas	301	1	5	4,40	1,068
Pide apuntarle en extraescolares	300	1	5	3,79	1,348
N válido (según lista)	298				

Tabla 7.12. Invitación a la implicación del hijo/a

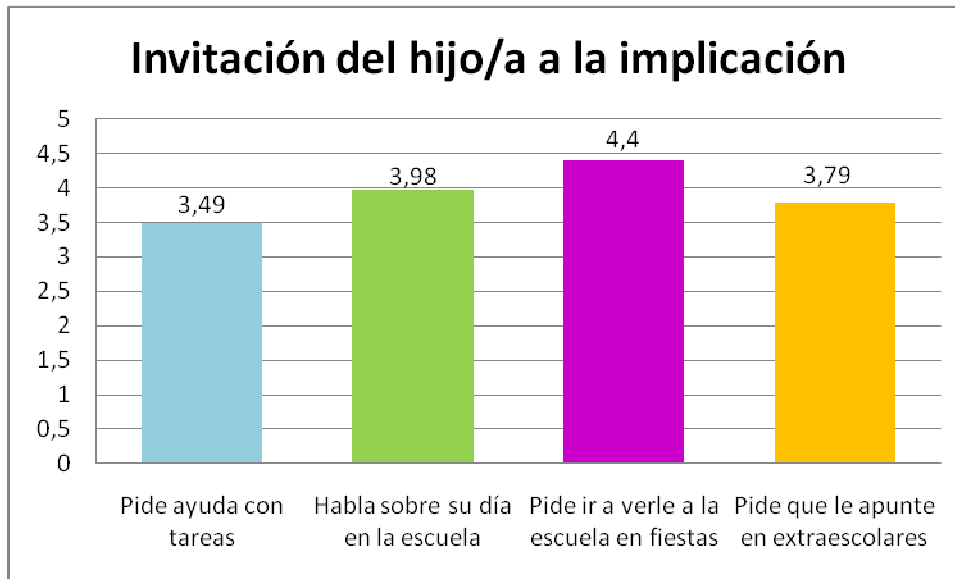


Gráfico 7.28.: Invitación a la implicación del hijo/a

Tal y como se evidencia en el gráfico 7.28., la mayor invitación por parte de los hijos/as hacia las familias se remite a que la familia esté presente en las actividades lúdico-festivas de la escuela. En segundo lugar las familias afirman que sus hijos/as comunican bastante la cotidianeidad que viven en la escuela. En tercer lugar, aunque de forma importante, se sitúa la petición a las familias por parte de los hijos/as de apuntarlos en actividades extraescolares. En último lugar es moderado el apoyo que piden los hijos/as a sus familias para realizar las tareas escolares.

Objetivo 4: Describir la implicación educativa de las familias en la escuela y en el hogar

7.4. Implicaciones educativas: en la escuela y en el hogar

Las implicaciones educativas de las familias se componen por dos componentes, la implicación escolar y la implicación en el hogar.

Hipótesis 2. Hay más implicación educativa de la familia en el hogar que en el ámbito escolar.

Si observamos los datos, evidenciamos que se confirma la hipótesis ya que las familias manifiestan una media de la implicación escolar más baja (2,04⁴¹) que la media de la implicación en el hogar de las familias que corresponde a 3,76.

7.4.1. Implicación en la escuela

Hipótesis 3: Las familias tienden a mostrar mayor implicación con el profesor/a tutor/a que en las actividades generales de la escuela.

En la implicación escolar se han considerado la implicación de las familias en participar en actividades generales de la escuela y el tipo de implicación familiar en relación con el profesorado.

⁴¹ La escala utilizada atiende a la de tipo Likert. Con 1. Nunca; 2. Poco; 3. Moderado; 4. Bastante; 5. Mucho.

7.4.1.1. Implicación en actividades generales de la escuela

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Participa en actividades de la escuela para familias	302	1	5	1,57	,998
Participa en una comisión de la escuela	302	1	5	1,10	,570
Proporciona a la escuela información de su país	300	1	4	1,35	,718
N válido (según lista)	300				

Tabla 7.13.: Implicación en actividades generales de la escuela.

La implicación en actividades de la escuela que presentan las familias es baja (1,34). La participación es escasa sobre todo en cuanto a comisiones de la escuela, tales como el Consejo Escolar, la Asociación de Padres y Madres de la Escuela u otros Comités (Comités de convivencia, fiestas etc.). Los datos señalan que muy pocas familias proporcionan a la escuela información sobre su país, mediante la participación en actividades tales como; cocinar y ofrecer a los miembros de la escuela algún plato típico del país de origen, contar cuentos de su países de origen, aportar información sobre su país (costumbres, valores, aspectos culturales...). Algo mayor, aunque no por ello alta, es la participación de las familias en actividades que la escuela ofrece para los padres y madres (charlas formativas, reuniones generales del AMPA etc.).

Se les ha propuesto razones de la no-participación y la participación en actividades escolares, pudiendo optar las mismas por más de una opción.

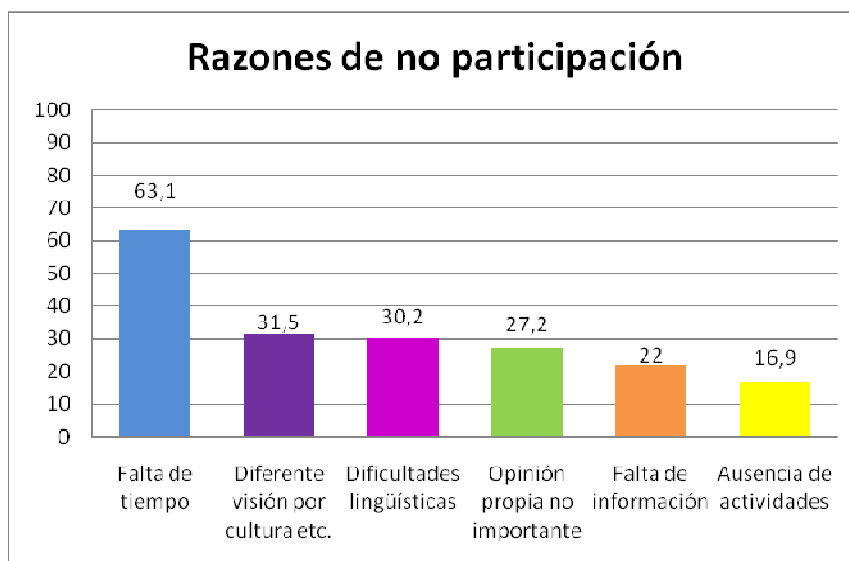


Gráfico 7.29.: Razones de no-participación.

Las familias que no han participado en las actividades escolares destinadas para ellos manifiestan, sobre todo, no hacerlo por falta de tiempo (63,1%). Sin embargo, casi un tercio de las familias han manifestado sentir que su visión sobre aspectos educativos difiere de las familias nacidas en la CAPV, por la cultura de origen y religión en que han sido socializadas, y ello les conduce a descartar su participación en las actividades escolares destinadas para las familias. Las dificultades de comprensión debido al nivel de competencia en el idioma escolar (euskera o/y castellano) lleva a casi un tercio de las familias a no participar. Un número similar, afirman sentir que “su opinión no es importante para la escuela”, lo cual les conduce a no vincularse en actividades escolares. La falta de información y la ausencia de actividades también han sido consideradas pero en menor medida.

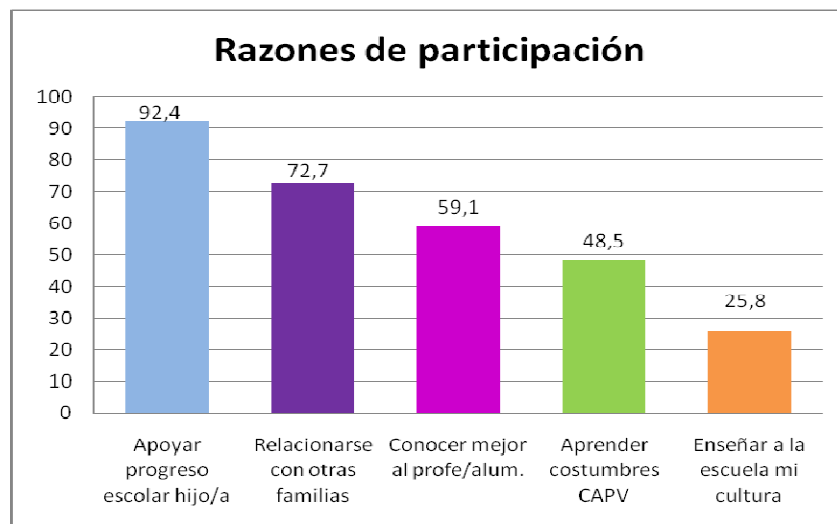


Gráfico 7.30.: Razones de participación.

Entre las razones más consideradas para la participación escolar destaca el deseo de apoyar el progreso escolar de sus hijos/as. También consideran importante la relación con otras familias que posibilita dicha participación, así como, el mayor conocimiento que le aporta sobre el profesorado y alumnado de la escuela el hecho de participar en las actividades escolares. La posibilidad que le aporta la participación para tener mayores conocimientos sobre las costumbres, lengua del país receptor también se convierte para la mitad de las familias en motivo para la participación. Y en menor medida, han participado en las actividades con motivo de que los miembros de la escuela tengan mayor conocimiento de su cultura y lengua de origen.

7.4.1.2. Implicación con el profesor/a tutor/a

La implicación que muestran tener las familias en la relación que establecen con el profesorado es algo mayor con una media de 2,56, que la implicación que muestran en actividades generales de la escuela. También la variedad en las preguntas es mayor en el caso de las implicaciones relacionadas con el profesorado.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Pide cita con el profesor/a	301	1	5	1,96	1,114
Pregunta profesor cómo puede ayudar a su hijo/a	300	1	5	2,67	1,362
Pregunta profesor sobre comportamiento de su hijo/a	301	1	5	3,78	1,317
Pide consejo sobre necesidad de extraescolares	297	1	5	1,83	1,255
N válido (según lista)	294				

Tabla 7.14.: Implicación con el profesor/a tutor/a.

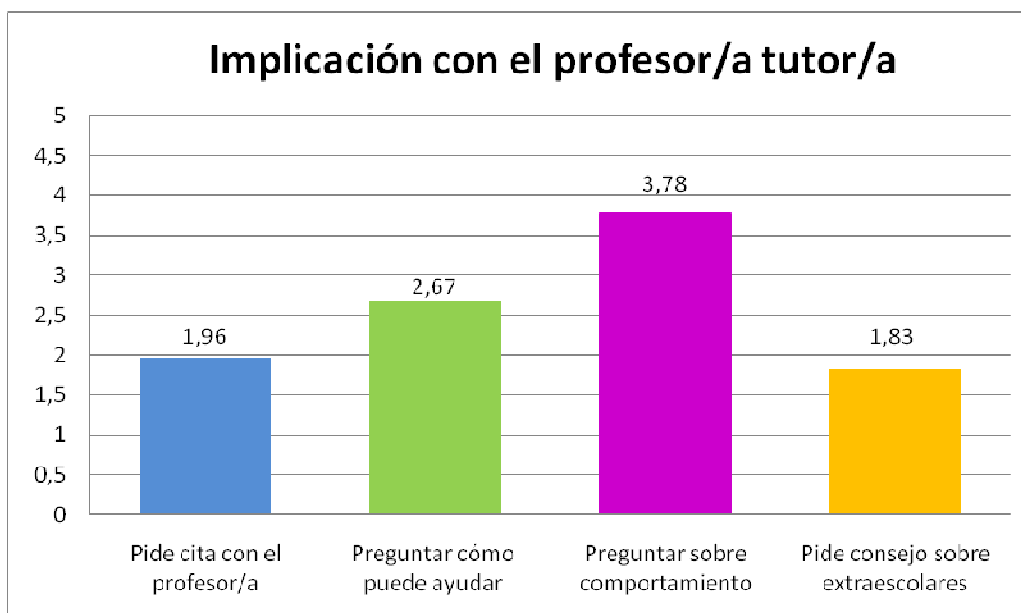


Gráfico 7.31.: Implicación con el profesor/a tutor/a.

De los tipos de implicación relacionadas con el profesorado que este trabajo considera, las familias dan cuenta de lo siguiente: las familias afirman tener una disposición media-alta para preguntar al profesorado sobre el comportamiento de su hijo/a, y en menor medida, las familias preguntan o piden consejo a su profesor/a sobre formas de ayudar a sus hijos/as en el hogar, si bien, la diversidad en sus respuestas es constatable; un 24% no lo hace nunca; un 27,8% lo hace pocas veces; un 19,2% algunas veces; un 14,2% muchas veces y un 14,2% siempre. Es menor la frecuencia de toma de iniciativa por parte de las familias para pedir cita con el profesorado con objeto de compartir las cuestiones educativas relacionadas a su hijo/a, tal y como muestran la mitad de las familias que manifiestan no haberlo hecho nunca. Las familias piden en menor medida ayuda o consejo al profesorado sobre cuestiones de apoyo escolar o actividades extraescolares favorables para sus hijos/as. Si bien muchas familias los tienen inscritos en diferentes actividades extraescolares, el 37,4% de los sujetos de la muestra afirma haber pedido consejo al profesorado pocas veces, algunas veces o muchas veces en relación a esta cuestión.

7.4.2. Implicación en el hogar

Hipótesis 4: En la implicación en el hogar las familias se implican en mayor grado aportando la ayuda motivacional y educación en valores que administrando apoyo académico.

La implicación en el hogar se compone de tres componentes: apoyo motivacional que proporcionan las familias, apoyo académico y enseñanza en valores.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ayuda motivacional	300	1,80	5,00	4,0851	,52104
Apoyo académico	298	1,00	5,00	2,9866	1,04860
Educación en valores	297	2,00	5,00	3,8847	,57646
N válido (según lista)	291				

Tabla 7.15.: Implicación en el hogar.

Las familias muestran mayor tendencia hacia el uso de estrategias motivacionales para potenciar el desarrollo educativo de sus hijos/as. En segundo lugar manifiestan desarrollar la educación en valores, mientras que el apoyo académico directo ocurre en menor medida.

7.4.2.1. Apoyo motivacional

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hablar sobre el día en la escuela	301	1	5	4,55	,846
Apoyar a que pueda con las demandas escolares	302	1	5	4,52	,846
Orientar a que pregunte en clase ante dudas	301	1	5	4,46	,960
Pedir ayuda a los hermano/as o amigo/as	302	1	5	2,81	1,481
N válido (según lista)	300				

Tabla 7.16.: Apoyo motivacional.

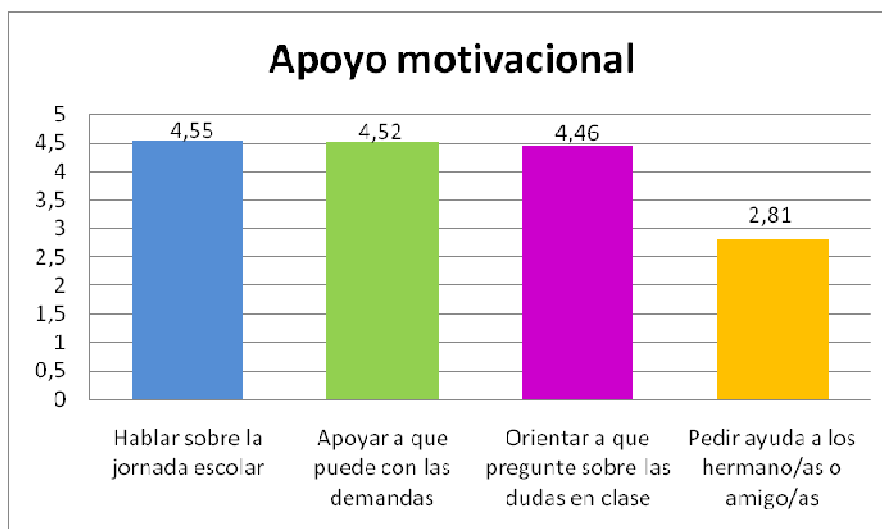


Gráfico 7.32.: Apoyo motivacional.

El alto apoyo motivacional de las familias se explica por las respuestas manifestadas en los siguientes aspectos: la mayoría de las familias afirman hablar muchas veces o siempre sobre el día en la escuela con sus hijos e hijas preguntando cuestiones tales como qué han hecho, lo que han comido, cómo les ha ido etc. En un

nivel similar dicen apoyarles de forma que les transmiten su capacidad para poder responder a las demandas que la escuela les requiere. También afirman que orientan frecuentemente a sus hijos/as a que pregunten en clase ante alguna duda que les surja. Con menos frecuencia tienden a buscar ayuda en hermanos y hermanas, otros familiares, amistades o asociaciones para que les apoyen en aspectos educativos.

7.4.2.2. Apoyo académico

Este componente de la implicación en el hogar hace referencia al apoyo que las familias suelen conceder a los hijos e hijas en cuestiones académicas. Se inscriben dentro de este componente tanto el apoyo directo en las tareas como el apoyo con aspectos de lecto-escritura. Tal y como se ha señalado anteriormente, el apoyo académico concedido por las familias muestra una media de 2,98, más baja que el apoyo motivacional.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ayudar a organizar tareas escolares	199	1	5	3,46	1,361
Lee y comenta cuentos	302	1	5	2,58	1,414
Trabaja la escritura	302	1	5	2,65	1,432
Ayuda con las tareas cuando necesita	301	1	5	3,27	1,439
N válido (según lista)	298				

Tabla 7.17.: Apoyo académico.

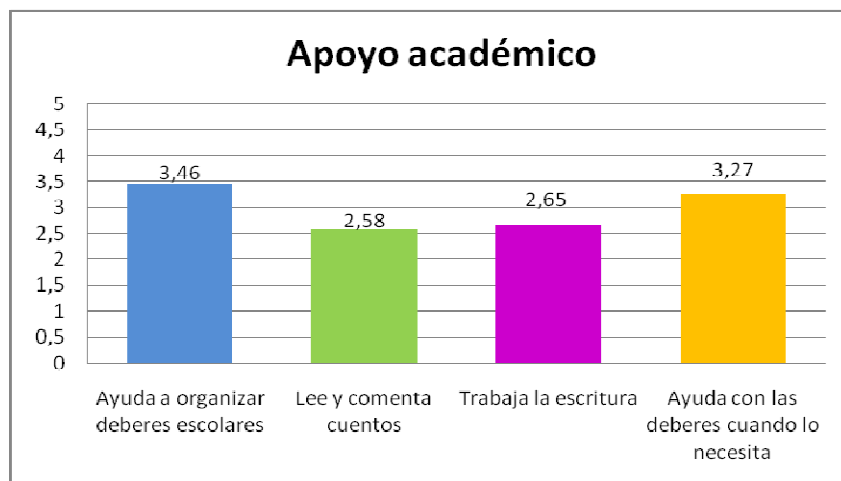


Gráfico 7.33.: Apoyo académico.

Las familias tienden en mayor medida a ayudar a sus hijos/as a organizar las tareas escolares, tales como establecer tiempos, buscar un espacio para trabajar. En general, suelen ayudar algunas veces con las tareas escolares si necesita su hijo/a. Actividades adicionales de lecto-escritura tales como establecer actividades de escritura, como trabajar la caligrafía por ejemplo, o leer y comentar cuentos lo hacen en menor medida. En todos los casos debe considerarse la variabilidad en las respuestas.

7.4.2.3. Educación en valores

Las familias expresan alta tendencia a educar en valores en el hogar (3,88). A continuación se describe cada aspecto de la que se forma este elemento.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Enseñar buenos modales	300	2	5	4,75	,583
Enseñar a colaborar en las tareas de casa	302	1	5	3,89	1,207
Procurar comprarle todo lo que le gusta	300	1	5	3,10	,856
Controla los horarios de TV, video consola etc.	300	1	5	3,79	1,195
N válido (según lista)	297				

Tabla 7.18.: Educación en valores.

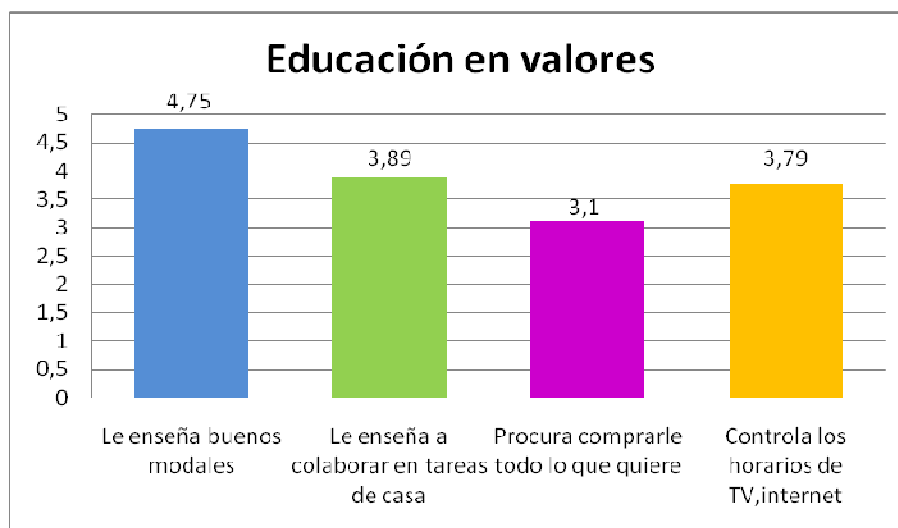


Gráfico 7.34.: Educación en valores.

Siguiendo al gráfico 7.34. destaca en las familias la consideración a enseñar buenos modales. Enseñar a colaborar en las tareas de casa también es bastante frecuente. El control de horarios de visualización de la televisión o uso de nuevas tecnologías (video consola, Internet etc.) es una actividad bastante frecuente en los hogares familiares de la muestra, aunque también hay variabilidad en las respuestas. Finalmente, las familias afirman comprarles lo que les gusta a sus hijos e hijas de forma moderada.

7.5. Variables que se relacionan con la implicación educativa de las familias

Tal y como se ha indicado en el capítulo cuatro, la implicación educativa de las familias es un concepto multidimensional (Grolnick et al., 1994). En este trabajo se han considerado cinco dimensiones de la misma correspondientes a dos ámbitos: escuela y hogar.

<p>Implicación en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Actividades generales de la escuela▪ Con el profesor/a tutor/a
<p>Implicación en el hogar</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Apoyo motivacional▪ Apoyo académico▪ Educación en valores

En las siguientes líneas, **profundizaremos en las dimensiones de la implicación educativa familiar más representativas:**⁴²

1. Implicación en la escuela: Implicación con el profesor/a tutor/a

2. Implicación en el hogar: Apoyo académico

⁴² Estamos de acuerdo con Lee et al. (2006) y Manz et al. (2004) en la conveniencia de realizar los análisis correlacionales de forma separada para cada una de las dimensiones que constituyen la implicación educativa familiar. En este trabajo, se presentan los análisis de las siguientes dimensiones de la implicación educativa familiar: “*Implicación con el profesor/a*” y “*Implicación en el apoyo académico en el hogar*” debido a ser las dimensiones más representativas.

Se estudian las dos variables dependientes atendiendo a las siguientes variables independientes:

Variables dependientes		Implicación con el profesor/a tutor/a en la escuela	Implicación en el apoyo académico en el hogar
Variables independientes	Características familiares	1) País de origen de la familia	
		2) Nivel educativo de la familia	
	Características del alumnado	3) Sexo hijo/a	
		4) Modelo lingüístico hijo/a	
		5) Resultados escolares hijo/a	
	Dimensión educativa de la familia	6) Expectativas hacia el logro académico del hijo/a	
		7) Percepción red social en la escuela	
		8) Percepción de autoeficacia educativa de la familia	
		9) Percepciones sobre emociones en la relación con el profesor/a tutor/a	Percepciones sobre emociones en la relación con el hijo/a
		10) Vivencia escolar en la relación con el profesor/a	
		11) Rol educativo de la familia en relación al profesorado	Rol educativo de la familia en el apoyo académico
	Dimensión educativa de la escuela	12) Acogida de la escuela	
		13) Comunicación del profesor/a tutor/a	
		14) Invitación a la implicación del profesor/a tutor/a	
		15) Invitación a la implicación del hijo/a	

Cuadro 7.1.: Resumen de las variables dependientes e independientes del estudio en relación a la implicación educativa de las familias.

Objetivo 5: Identificar qué variables se relacionan con la implicación en la escuela

Hipótesis 5: Existen diferencias en las familias respecto a su implicación escolar, en actividades generales y con el profesor tutor/a, según sus características, y su perspectiva sobre su dimensión educativa en relación a la escuela.

Tal y como hemos indicado, se describe únicamente las relaciones que se establecen con la variable dependiente “implicación de las familias con el profesor/a tutor/a en la escuela” por ser ésta la más representativa entre las dimensiones que comprende la implicación escolar.

7.5.1. Implicación de las familias con el profesor/a tutor/a en la escuela

La variable relación con el profesor/a es una variable compuesta de escala Likert⁴³ que se obtiene de la media de los siguientes ítems (Alfa cronbach= ,662):

- Pido cita con el profesor/a de mi hijo/a para conocer su progreso escolar
- Pregunto al profesor/a de mi hijo/a cómo puedo ayudar a mi hijo/a a aprender
- Pregunto al profesor/a de mi hijo/a sobre el comportamiento y las relaciones con los compañeros de éste/a en la escuela
- Pido consejo al profesor/a sobre la posible necesidad de que mi hijo/a participe en las actividades extraescolares o de apoyo escolar

Cabe anotar aquí, que en las variables compuestas, siempre que se pueda, se utilizará la media de las puntuaciones de las variables componentes en lugar de una puntuación obtenida de las puntuaciones factoriales, por razones de inteligibilidad.

⁴³ Nunca, 1; Pocas veces, 2; Algunas veces, 3; Muchas veces, 4; Siempre, 5.

Subhipótesis 5.1. La implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor/a tutor/a se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y no se diferencia según las características de los hijos e hijas (sexo, resultados escolares, modelo lingüístico).

7.5.1.1. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su país de origen

Con objeto de conocer si existen diferencias en la implicación con el profesor/a que muestran las familias según su procedencia (país habla hispana/ país habla no hispana) realizamos la comparación de medias.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* País origen	N	Media	Desv. típica	Sig
País no habla hispana	140	2,42	,95	,005
País habla hispana	154	2,71	,82	
Total	294	2,57	,89	

Tabla 7.19.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según su país de origen

Las filas de la tabla 7.19. representan el país de las familias dependiendo si ésta es de habla hispana o no. La columna “N” nos indica el número de familias que corresponden a ambos grupos y la columna siguiente representa la media de su implicación con el profesor/a. De los datos se deduce que las familias de países de origen de habla no castellana (N=140) se implican algo menos con el profesor/a (2,41) que las familias procedentes de países de habla castellana (N= 154) que obtienen una media de 2,70. La diferencia de medias entre los grupos es significativa ($p=,005$).

7.5.1.2. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su nivel educativo

Se describen a continuación las comparaciones de las medias de la implicación de las familias con el profesor/a de sus hijos/as en base a su nivel educativo.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* Nivel educativo	N	Media	Desv. Típica	Sig
Baja	77	2,38	,84	,000
Media	153	2,51	,86	
Alta	63	2,96	,94	
Total	293	2,57	,89	

Tabla 7.20.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según su nivel educativo

El grupo de familias con nivel educativo bajo (N=77) obtiene una implicación con el profesor/a de media de 2,38, mientras que las familias de nivel educativo medio (N=153) obtienen una media mayor, de 2,50. Finalmente, las familias con alto nivel educativo (N=63) son los que mayor implicación con el profesor/a manifiestan, con una media de 2,95. Las diferencias de las medias son significativas ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples indican que respecto a las implicaciones que manifiestan tener con el profesor/a tutor/a las familias de nivel educativo alto se diferencian significativamente de las familias de nivel educativo medio con una diferencia de medias de 0,45 ($p=,002$) y nivel educativo bajo con una diferencia de medias de 0,57 ($p=,000$).

7.5.1.3. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y el sexo del hijo/a

En la tabla 7.21. se presentan los análisis de comparaciones de medias de la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según el sexo del hijo/a.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* Sexo hijo/a	N	Media	Desv.	Sig
Hijo	145	2,68	,89	,025
Hija	147	2,44	,87	
Total	292	2,56	,89	

Tabla 7.21.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según el sexo del hijo/a

Las familias que opinan respecto a un hijo (N=145) manifiestan una media de implicación con el profesor/a de éste de un 2,68, mientras que las familias que lo hacen respecto a una hija (N=147) señalan una media de implicación con el profesor/a tutor/a de ésta algo menor, de una media de 2,44. Las diferencias de medias son significativas ($p=,025$).

7.5.1.4. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y el modelo lingüístico del hijo/a

En la siguiente tabla se presentan los análisis de comparaciones de medias de la implicación con el profesor/a tutor/a.

Descriptivos				
Implic. con profesor/a* Modelo Lingüístico	N	Media	Des. típica	Sig.
Modelo A	79	2,57	,98	,328
Modelo B	82	2,68	,92	
Modelo D	130	2,49	,82	
Total	291	2,56	,89	

Tabla 7.22.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según el modelo lingüístico del hijo/a

Según los datos de la Tabla 7.22., se aprecia que las familias no presentan variaciones significativas respecto a su implicación con el profesor/a de sus hijos/as atendiendo al modelo lingüístico de sus hijos/as.

7.5.1.5. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y resultados escolares del hijo/a

El índice de correlación de Pearson entre las variables implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y los resultados escolares de sus hijos e hijas indica una relación no significativa entre ambas [$-0,058$ ($p>0,05$)].

Subhipótesis 5.2. Existen diferencias en la implicación de la familia en actividades generales de la escuela y con el profesor tutor/a en función de sus expectativas, percepciones (red social, autoeficacia, emociones), vivencias y roles relacionados a la escuela.

7.5.1.6. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y sus expectativas hacia el logro académico de su hijo/a

Descriptivos

Implic. con profesor/a* expec. Logros académico	N	Media	Des. típica	Sig.
Educación obligatoria	16	2,55	,97	,205
Bachillerato	21	2,20	,54	
Formación Profesional y técnica	30	2,65	,78	
Formación universitaria	180	2,64	,93	
Total	247	2,59	,89	

Tabla 7.23.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y expectativas hacia el logro educativo del hijo/a

Según los datos de la Tabla 7.23., se aprecia que las familias no presentan variaciones significativas respecto a su implicación con el profesor/a de sus hijos/as atendiendo a sus expectativas hacia el logro académico de su hijo/a.

7.5.1.7. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su red social en la escuela

Se presentan a continuación los análisis de comparaciones de las medias de la implicación con el profesor/a tutor/a y percepción de la red social en la escuela⁴⁴ que presentan las familias.

⁴⁴ Para la medición de la percepción de la red social en la escuela se ha utilizado el ítem 32.3. “Tengo relación con otros padres y madres de la escuela para tratar temas escolares, establecer amistades”.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* red social familia lingüístico	N	Media	Des.típica	Sig.
Nada	67	2,27	,86	,000
Poco	120	2,48	,81	
Moderado	48	2,91	,96	
Bastante	44	2,71	,90	
Mucho	15	3,05	,87	
Total	294	2,57	,89	

Tabla 7.24.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su red social

Las filas representan las percepciones de red social en la escuela que presentan las familias de menor a mayor. El grupo de familias con percepción de red social nula (N=67) presenta con el profesorado una implicación más baja, con una media de 2,27. El grupo de familias con poca percepción de red social en la escuela (N=120) presenta una implicación con el profesor/a bajo, de media de 2,48. El grupo de familias que percibe su red social en la escuela moderada (N=48) muestra una implicación con el profesor/a con una media de 2,91. Las familias que consideran tener una red social bastante alta (N=44) en la escuela presentan una implicación con el profesor/a algo más bajo que el grupo anterior, de una media de 2,71. Finalmente el grupo de familias con una percepción de red social alta (N=15) obtiene la implicación más alta con el profesorado con una media de 3,05. El análisis de varianza y significatividad advierte que las diferencias entre medias son significativas ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples indican que las diferencias entre los grupos de familia que más significativamente se diferencian en la implicación con el profesor/a tutor/a se presentan entre los grupos de familia que no manifiestan tener red social en la escuela y los que afirman tener moderado y mucho con una diferencia de medias respectivamente de -0,64 ($p=,001$) y de -0,78 ($p=,018$); entre el grupo de familias con poca red social y moderada red social con una diferencia de medias de -0,43 ($p=,039$).

7.5.1.8. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su autoeficacia educativa

En la siguiente tabla se recogen las comparaciones de las medias de la implicación con el profesorado y la percepción de autoeficacia educativa⁴⁵ de las familias.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* autoeficacia educativa	N	Media	Des.típica	Sig.
Nada	9	1,69	,62	,000
Poco	47	2,25	,83	
Moderado	67	2,44	,95	
Bastante	71	2,69	,82	
Mucho	100	2,79	,85	
Total	294	2,57	,89	

Tabla 7.25.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su autoeficacia educativa

En las filas se ordenan las percepciones de las familias sobre su autoeficacia educativa de menor a mayor. Observamos que las familias que consideran no tener ninguna autoeficacia educativa (N=9) obtienen la media más baja en la implicación con el profesor/a, una media de 1,69. El grupo de familias que consideran tener poca autoeficacia educativa obtienen una media de 2,25 en la implicación con el profesor/a tutor/a. El grupo de familias con autoeficacia educativa moderada obtiene una media de 2,44 de implicación con el profesorado mientras que las familias con percepción de autoeficacia educativa bastante muestran una media de 2,69. La media más alta en implicación con el profesorado obtienen las familias con más alta percepción educativa, de 2,79. El análisis de varianza afirma que las diferencias son significativas ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples reflejan diferencias significativas en la implicación con profesorado entre los grupos de familia que no perciben tener autoeficacia educativa y los grupos que consideran tener bastante con una diferencia de medias de -0,1 ($p=,012$) y mucho con una diferencia de medias de -1,10 ($p=,003$); así como entre las familias que perciben tener poca autoeficacia y los que perciben tener mucho con una diferencia de media de -0,54 ($p=0,004$).

⁴⁵ Para la medición de la percepción de la autoeficacia educativa se ha utilizado el ítem 32.6. "La ayuda que le doy a mi hijo/a en casa se nota en sus resultados escolares".

7.5.1.9. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción asociada a las emociones en contacto con el profesor/a tutor/a

A continuación consideramos las comparaciones de las medias de la implicación con el profesor/a tutor/a y la percepción asociada a las emociones, concretamente en la relación con el profesorado⁴⁶.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* perc. emociones	N	Media	Des. Típica	Sig.
Nada	2	2,00	,71	,041
Poco	6	2,37	,59	
Moderado	24	2,42	,81	
Bastante	89	2,50	,78	
Mucho	155	2,78	,88	
Total	276	2,64	,85	

Tabla 7.26.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción asociada a las emociones

El grupo de familias con sentimiento de nada (N=2) y poca seguridad en las reuniones con el profesor/a tutor/a tiene la menor implicación con el profesorado, una media 2 y 2,37 respectivamente. El grupo de familia con un sentimiento de seguridad moderada en las reuniones con el profesor/a obtiene una media de 2,41 de implicación con el profesor/a mientras que el grupo de familia que siente bastante seguridad en las reuniones con el profesor/a tutor/a obtiene una media de implicación con el profesor/a de 2,50. Por último, el grupo de familias que siente mucha seguridad con el profesor/a tutor/a en las reuniones obtiene en la implicación con la misma una media de 2,78. Los resultados de análisis de varianza y significatividad afirman que las diferencias son significativas ($p=,041$).

El análisis de comparaciones múltiples se observa que las diferencias de medias en la implicación con el profesor/a no son significativas según el nivel de seguridad que sienten tener las familias en las reuniones con el profesor/a.

⁴⁶ Para la medición de la percepción de las emociones en relación al profesorado se ha utilizado el ítem 32.10. "Me siento seguro/a en las reuniones con el profesorado".

7.5.1.10. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su vivencia escolar en la relación con el profesor/a en el país de origen y en el país receptor

Observamos en la siguiente tabla las comparaciones de medias de la implicación con el profesor/a tutor/a que presentan las familias y la vivencia escolar de contacto con el profesorado en la escuela de su país de origen y en la escuela actual de su hijo/a⁴⁷.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* vivencia escolar relación profesor/a	N	Media	Desv. Típica	Sig.
No contacta profesor/a ni país origen/ ni país receptor	26	1,76	,50	,000
Contacto profesor/a si país de origen, no país receptor	64	2,48	,74	
Contacto profesor/a no país de origen, si país receptor	34	2,67	,66	
Contacta profesor/a país origen y país receptor	41	3,35	,80	
Total	165	2,62	,87	

Tabla 7.27.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y vivencia en la relación con el profesor/a del país de origen/país receptor

En las filas observamos las familias repartidos en los siguientes grupos y con las siguientes medias en la implicación con el profesor/a: 1) las familias que no han manifestado haber tenido contacto con el profesor/a de la escuela de su hijo ni en el país de origen ni en la escuela actual (N=26) obtienen la media más baja de 1,76. 2) las familias que han señalado haber tenido contacto con el profesor/a en la escuela de su hijo del país de origen pero no la tienen con el profesor/a de la escuela actual (N=64) manifiestan una media de 2,48 en la implicación con el profesorado. 3) Las familias que manifiestan no haber tenido relación con el profesor/a en el país de origen pero manifiestan tenerla en la escuela del país receptor (N=34) obtienen una media de 2,67. 4) las familias que han tenido y siguen teniendo relación con el profesorado (N=41) consiguen una media de 3,35. El análisis de varianza indica que las diferencias son significativas (p=,000).

⁴⁷ Para la medición de la vivencia de contacto con el profesor/a en ambos países se ha utilizado el ítem 27.1. "Yo tenía/tengo contacto con el profesor/a de la escuela de mi hijo/a- la escuela de país de origen y la escuela actual".

Comparaciones múltiples

	No contacto profesor país origen/receptor	Si contacto profesor país de origen, no receptor	No contacto profesor país de origen si receptor	Contacto profesor país de origen y receptor
No contacto profesor país origen/receptor				
Si contacto profesor país de origen, no receptor	-0,72 **			
No contacto profesor país de origen si receptor	-0,91 **	-0,19		
Contacto profesor país de origen y receptor	-1,59 **	-0,87 **	-0,68 **	

Tabla 7.28.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a según la vivencia respecto al contacto con el profesor/a en la escuela de su hijo/a en el país de origen y en el país actual

En la tabla 7.28. de comparaciones múltiples se observa que las diferencias entre medias son significativas entre todos los grupos menos entre el grupo de familias que dicen haber tenido contacto con el profesor/a en la escuela de su país de origen pero no con el profesor/a de la escuela actual y el grupo de familias que manifiesta la tendencia contraria, ausencia de contacto en su país de origen y contacto en el país actual con el profesor/a de su hijo/a.

7.5.1.11. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y su rol en el contacto con el profesor/a tutor/a

En la tabla siguiente observamos las comparaciones de medias entre la implicación que manifiestan las familias con el profesor/a tutor/a y el rol que consideran tienen las familias a pedir cita al profesor/a⁴⁸.

⁴⁸ Para la medición del rol que les corresponde en la toma de contacto con el profesor/a se ha utilizado el ítem 29.2. "Pienso que es mi responsabilidad como padre o madre pedir cita con el profesor/a para compartir con él el progreso escolar de mi hijo/a".

Descriptivos

Implic. con profesor/a* rol con profesor/a	N	Media	Desv. típica	Sig.
Nada	1	1,75		,000
Poco	16	1,67	,62	
Moderado	28	2,20	,71	
Bastante	87	2,51	,83	
Mucho	157	2,76	,91	
Total	289	2,57	,90	

Tabla 7.29.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y percepción de su rol con el profesor/a tutor/a

En las filas se recogen los grupos de familias que indican la responsabilidad que creen deben asumir en contactar con el profesor/a, de menor a mayor. Las familias que piensan que no tienen o tienen poca responsabilidad en pedir cita al profesor/a para compartir el progreso de su hijo/a obtienen también la media más baja de implicación con el mismo, una media de 1,75 y 1,67. En el caso de grupos de familia que consideran tener una responsabilidad moderada en pedir cita al profesor/a son los que obtienen una media de 2,20. Las familias que piensan que su responsabilidad en pedir cita al profesor/a es bastante alta, obtienen la siguiente media más alta en la implicación con el profesor/a, de 2,51. Finalmente las familias que consideran tener mucha responsabilidad en pedir cita al profesor/a obtienen la media más alta de implicación con el mismo, 2,76. El análisis de varianza indica que las diferencias son significativas ($p=,000$).

Subhipótesis 5.3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (acogida, comunicación e invitación) será mayor su implicación en las actividades generales de la misma y con el profesor/a tutor/a.

7.5.1.12. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la acogida de la escuela

En la siguiente tabla se muestran las comparaciones de medias entre la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la buena acogida que manifiestan haber recibido por parte de la escuela⁴⁹.

⁴⁹ Para la medición de la acogida de la escuela se ha utilizado el ítem 30.1. "En la escuela de mi hijo/a me siento bien acogido/a por el profesorado y director/a".

Descriptivos

Implic. con profesor/a* acogida de la escuela	N	Media	Des. típica	Sig.
Nunca	2	1,75	1,06	,503
Pocas veces	7	2,82	1,01	
Algunas veces	20	2,70	1,05	
Muchas veces	91	2,50	,81	
Siempre	174	2,59	,91	
Total	294	2,57	,89	

Tabla 7.30.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la acogida de la escuela

Las filas indican los grupos de familias que manifiestan la acogida que han recibido por parte de la escuela, de menor a mayor frecuencia. Las medias obtenidas en la implicación con el profesor/a según los grupos de familia y su percepción de buena acogida nos muestran tendencias variadas, y una relación no significativa entre las medias ($p=,503$).

7.5.1.13. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y comunicación del profesor/a tutor/a con la familia

Seguidamente se presenta la tabla que contiene las comparaciones de medias respecto a la implicación con el profesorado de la familia y el contacto del profesor/a tutor/a con la familia⁵⁰.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* contacto del profesor/a	N	Media	Des. típica	Sig.
Nunca	20	1,86	1,00	,000
Pocas veces	72	2,36	,79	
Algunas veces	64	2,60	,77	
Muchas veces	76	2,76	,88	
Siempre	60	2,84	,91	
Total	292	2,58	,88	

Tabla 7.31.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y el contacto del profesor/a tutor/a con la familia

⁵⁰ Para la medición del contacto que establece el profesor/a con la familia se ha utilizado el ítem 30.9. "El profesor/a de mi hijo/a contacta conmigo para informarme sobre el progreso de mi hijo/a".

En las filas se recogen las opiniones de las familias según la frecuencia de contacto que establece el profesor/a tutor/a con ellos, de menor frecuencia a mayor. Observamos que las familias que dicen no recibir nunca ningún contacto por parte del profesor/a (N=20) son los que menos implicación también presentan hacia el/ella, con una media de 1,86. A su vez, las familias que advierten que el profesor/a tutor/a contacta pocas veces con ellos (N=72) obtienen la media segunda más baja en la implicación de ellas con el profesor/a, de 2,36. Las familias que manifiestan que el profesor/a contacta con ellos algunas veces (N=64) obtiene una media de implicación con el profesor/a de 2,60. Las familias a quienes su profesor/a tutor/a contacta muchas veces (N=76) obtiene una media de implicación con el mismo de 2,76. Finalmente las familias que afirma su profesor/a contacta siempre con ellos (N=60) manifiesta también la mayor implicación con la misma con una media de 2,84. El análisis de varianza indica que las diferencias de medias son significativas ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples indican que las diferencias en la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a varían significativamente entre los grupos de familias que afirman no haber sido contactados nunca por el profesor/a tutor/a con los grupos de familias que señalan haber sido contactados por el profesor/a tutor/a algunas veces con una diferencia de medias de -0,73 ($p=0,009$), muchas veces, con una diferencia de medias de -0,89 ($p=0,00$) o, siempre, con una diferencia de medias de -0,97 ($p=0,00$). Así mismo, las diferencias entre medias son significativas entre el grupo de familias que ha sido contactado pocas veces por el profesor/a tutor/a y los que han sido contactados muchas veces con una diferencia de -0,39 ($p=,047$) y siempre, con una diferencia de medias de -0,48 ($p=0,014$).

7.5.1.14. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a e invitación a la implicación del profesor/a tutor/a

En la siguiente Tabla se presentan las comparaciones de medias de la implicación con el profesorado de las familias y la invitación que el profesor/a tutor/a facilita a las familias para su implicación⁵¹.

⁵¹ Para la medición del rol que les corresponde en la toma de contacto con el profesor/a se ha utilizado el ítem 30.10. "El profesor/a de mi hijo/a me da ideas de cómo ayudar a mi hijo/a en sus estudios (apoyar y revisar las tareas escolares, usar el cuaderno/diario entre la familia y profesor etc.)".

Descriptivos

Implic. con profesor/a* contacto del profesor/a	N	Media	Des.típica	Sig.
Nunca	55	1,93	,76	,000
Pocas veces	44	2,23	,64	
Algunas veces	48	2,64	,65	
Muchas veces	72	2,84	,80	
Siempre	69	3,06	,92	
Total	288	2,59	,88	

Tabla 7.32.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la invitación del profesor/a tutor/a a la implicación

El grupo de familias que advierte no ser nunca invitado por el profesor tutor/a a implicarse en el apoyo educativo de su hijo/a (N=55) presenta también la media más baja de implicación hacia el profesor/a tutor/a, con una media de 1,93. El grupo de familias que afirma recibir pocas veces la invitación del profesor/a tutor/a para implicarse (N=44) obtiene la media segunda más baja en la implicación con el profesor/a tutor/a, con una media de 2,23. En el caso de grupo de familias que reciben algunas veces la invitación del profesor/a tutor/a a implicarse (N=48) obtiene una media en su implicación con éste de 2,64. El grupo de familias que recibe muchas veces la invitación a implicarse de parte del profesor/a tutor/a (N=72), afirma tener una implicación con éste de una media de 2,84. Finalmente, el grupo de familias que recibe siempre la invitación a la implicación por parte del profesor/a (N=69) manifiesta tener la mayor implicación con el mismo con una media de 3,06. El análisis de varianza indica que las diferencias de media son significativas ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples indican que la implicación con el profesor/a tutor/a de las familias se diferencia de forma significativa entre las familias que advierten no ser invitados a la implicación y entre los que afirman ser invitados algunas veces con una diferencia de medias de -0,71 ($p=0,000$), muchas veces, con una diferencia de medias de -0,91 ($p=0,000$) y, siempre, con una diferencia de medias de -1,13 ($p=0,000$); entre el grupo que afirma sentirse invitado pocas veces y los que se sienten invitados muchas veces con una diferencia de medias de -0,61 ($p=0,001$) y, siempre, con una diferencia de medias de -0,82 ($p=0,000$).

7.5.1.15. Relación entre implicación de las familias con el profesor/a tutor/a e invitación a la implicación del hijo/a⁵²

Finalmente se presentan las comparaciones de medias entre la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la invitación a la implicación que realizan los hijo/a a las familias.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* invitación hijo/a	N	Media	Des.típica	Sig.
Nada	24	2,06	,75	,000
Poco	64	2,25	,82	
Moderado	50	2,58	,84	
Bastante	52	2,67	,86	
Mucho	104	2,82	,91	
Total	294	2,57	,89	

Tabla 7.33.: Distribución de las medias de las variables implicación de las familias con el profesor/a tutor/a y la invitación a la implicación del hijo/a

En las filas se indican los grupos de familia que reciben una invitación del hijo/a a la implicación en orden de menor a mayor grado de frecuencia. El grupo de familias que afirma no recibir nunca una invitación a la implicación por parte del hijo o hija (N=24) también obtiene el menor grado de implicación hacia el profesor/a tutor/a con una media de 2,06. El grupo de familias que afirma recibir pocas veces una invitación para implicarse por parte del hijo (N=64) obtiene una media de implicación con el profesor/a tutor/a de 2,25, mientras que el grupo que afirma recibir algunas veces invitación del hijo (N=50) manifiesta una implicación hacia el profesor tutor/a de 2,58. El grupo que afirma que su hijo/a pide muchas veces su implicación (N=52) afirma implicarse con el profesor/a tutor/a con una media de 2,67. Finalmente las familias que dicen que sus hijos/as les piden implicarse siempre (N=104) también obtienen la media mayor de implicación con el profesor/a. El análisis de varianza señala que las diferencias son significativas (p=,000).

En el análisis de comparaciones múltiples se observa que la implicación con el profesor/a tutor/a se diferencia de forma significativa entre las familias que advierten no ser invitados a la implicación por parte del hijo/a y entre los que afirman ser invitados

⁵² Para la medición del rol que les corresponde en la toma de contacto con el profesor/a se ha utilizado el ítem 31.1. "Mi hijo/a me pide ayuda cuando no entiende su tarea".

bastante con una diferencia de medias de -0,61 ($p=0,043$) y mucho con una diferencia de medias de -0,75 ($p=0,001$); entre el grupo que afirma sentirse poco invitado y los que se sienten mucho con una diferencia de medias de -0,56 ($p=0,00$).

7.5.1.16. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a

Los resultados que siguen se tienen solo en cuenta las variables independientes que están relacionados con las diferentes variables dependientes. De los distintos modelos se han eliminado las interacciones y efectos principales no significativos presentándose, por lo tanto, sólo las variables independientes que influyen significativamente.

Se presentan los análisis de covarianza univariante con la variable dependiente “implicación de las familias con el profesor/a tutor/a” y las independientes “vivencia en relación con el profesor/a”, “invitación del profesor/a a la implicación” y “sexo hijo/a”.

Fuente	F	Sig	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	20,209	,000	,396
Intersección	211,149	,000	,578
Vivencia en relación con el profesor/a	19,867	,000	,279
Invitación profesor/a la implicación	11,252	,001	,068
Sexo hijo/a	5,823	,017	,036

Tabla 7.34.: Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre la influencia de la vivencia contacto profesor/a, invitación a la implicación del profesor/a tutor/a y sexo del hijo/a en la implicación con el profesor/a tutor/a

La Tabla 7.34 indica que son las variables “vivencia en relación con el profesor/a”, “invitación del profesor/a a la implicación” y “el sexo del hijo/a” las variables que influyen sobre la implicación de las familias con el profesor/a tutor.

Parámetro	Estimación del parámetro (error típico estimación del parámetro)	Tamaño del efecto %
Intersección	2,95 (.202) **	58
Vivencia relación con profesor/a		
- No contacta profesor ni país origen ni país receptor	-1,39 (.188) **	26,2
- Contacto profesor si país de origen, no país receptor	-.78 (.138) **	17,1
- Contacto profesor no país de origen, si país receptor	-.62 (.158) **	9,2
- Contacta profesor país de origen/ país receptor (referencia)	0	.
Invitación del profesor/a a la implicación	.14 (.040) **	6,8
Hija (referencia = hijo)	-.26 (.108) **	3,6

* p < 0,05 ** p<0,01

Tabla 7.35.: Estimaciones de los parámetros sobre la influencia de la vivencia contacto profesor/a, invitación profesor/a a la implicación y sexo hijo/a en la implicación con profesor/a tutor/a

Independientemente de la vivencia de contacto con profesor/a, la invitación que concede el profesor tutor/a a las familias para implicarse y el sexo de la hija, la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a es de 2,95 ($p < 0,01$).

Al grupo de familias que no mantenían contacto con el profesor del país de origen ni con el actual presentan una implicación con profesor/a tutor/a de 1,39 puntos menos ($p < 0,01$). En el caso del grupo de familias que tenía contacto con el profesor/a del país de origen pero no con el de la escuela actual hay que disminuir 0,78 puntos ($p < 0,01$); en el caso del grupo de familias que no mantenía contacto con el profesor/a del país de origen pero sí mantienen con el actual hay que disminuir 0,62 puntos ($p < 0,01$). Las familias se implican con el profesor tutor/a 0,26 menos ($p < 0,01$) cuando se refieren a sus hijas que a sus hijos. Por cada punto de incremento en la invitación que realiza el profesor a las familias para que se impliquen aumenta en un 0,14 puntos ($p < 0,01$) la implicación con el profesor tutor/a de las familias.

Objetivo 6: Identificar qué variables se relacionan con la implicación en el hogar.

Hipótesis 6. Hay diferencias en las familias respecto a su implicación en el hogar (apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores) según sus características, y su perspectiva sobre su dimensión educativa.

Tal y como hemos indicado, se describen únicamente las relaciones entre la variable dependiente de “implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar” por ser la más representativa entre las dimensiones que comprende la implicación en el hogar.

7.5.2. Implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar

La variable implicación en el apoyo académico en el hogar es una variable compuesta de escala tipo Likert⁵³ que se obtiene de la media de los siguientes ítems (Alfa cronbach= ,730):

- *Le ayudo a mi hijo/a a organizar las tareas escolares (establecer tiempos, acomodarle un espacio etc.)*
- *Leo y comento con mi hijo/a cuentos, noticias*
- *Le pongo a mi hijo/a a trabajar la escritura (cartas, email, canciones etc.)*
- *Le ayudo a mi hijo/a con las tareas cuando veo que necesita (consultar diccionario, explicar las dificultades etc.)*

Subhipótesis 6.1. La implicación de la familia en apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en el hogar se diferencia en relación a su origen y nivel educativo y las características de los hijos e hijas (sexo, resultados escolares, modelo lingüístico).

⁵³ Nunca, 1; Pocas veces, 2; Algunas veces, 3; Muchas veces, 4; Siempre, 5.

7.5.2.1. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y su país de origen

Se presentan en la siguiente tabla las comparaciones de medias entre el apoyo académico de la familia en el hogar y país de origen.

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* país de origen	N	Media	Des.típica	Sig.
Habla no hispana	145	2,71	1,03	,000
Habla hispana	153	3,25	1,00	
Total	298	2,99	1,05	

Tabla 7.36.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según su país de origen

De los resultados observamos que las familias de no habla hispana (N=145) presentan una menor implicación en el apoyo académico en el hogar con una media de 2,71 que las familias de países de habla hispana (N=153), que presentan una mayor implicación con una media de 3,25. Las diferencias son significativas (p=,000).

7.5.2.2. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y su nivel educativo

La siguiente tabla indica las relaciones entre apoyo académico en el hogar de la familia según su nivel educativo.

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* Nivel educativo	N	Media	Des. típica	Sig.
Baja	79	2,54	1,05	,000
Media	156	2,99	,10	
Alta	62	3,53	,91	
Total	297	2,98	1,05	

Tabla 7.37.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según su nivel educativo

Observamos que las familias con nivel educativo más bajo (N=79) manifiestan apoyar con los aspectos académicos en menor medida con una media de 2,54. Las familias con nivel educativo medio (N=156) dicen apoyar de forma moderada con una media de 2,99 mientras que, por último, el grupo de familias con nivel formativo alto

presenta un apoyo académico en el hogar más alto con una media de 3,53. El análisis de varianza indica que las diferencias de medias son significativas ($p=,000$).

Comparaciones múltiples

	Nivel educativo alto	Nivel educativo medio	Nivel educativo bajo
Nivel educativo bajo			
Nivel educativo medio	-0,45 **		
Nivel educativo alto	-0,99 **	-0,54 **	

Tabla 7.38.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según su nivel educativo

Las comparaciones múltiples nos advierten que todas las diferencias entre grupos son significativas.

7.5.2.3. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el sexo del hijo/a

Se presentan en la siguiente tabla las comparaciones de medias entre el apoyo académico de las familias y el sexo del hijo/a.

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* Sexo hijo/a	N	Media	Des.típica	Sig.
Hijo	146	3,14	1,03	
Hija	150	2,83	1,04	,012
Total	296	2,98	1,05	

Tabla 7.39.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según el sexo del hijo/a

Los resultados advierten que son los hijos los que mayor apoyo académico reciben por parte de las familias ($N=146$) con una media de 3,13 frente a las hijas que son apoyadas según las familias con una media de 2,83. El análisis de varianza advierte que las diferencias son significativas ($p=,012$).

7.5.2.4. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el modelo lingüístico del hijo/a

Las comparaciones de medias que se recogen en la siguiente tabla son las referidas a la implicación en el apoyo académico de la familia en el hogar y el modelo lingüístico del hijo/a.

Descriptivos

Implic.apoy.academ* Modelo lingüístico	N	Media	Des. típica	Sig.
Modelo A	79	3,30	1,03	,001
Modelo B	86	3,04	,96	
Modelo D	130	2,75	1,07	
Total	295	2,98	1,05	

Tabla 7.40.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según modelo lingüístico del hijo/a

Observamos de los datos que son las familias con hijos/as inscritos en el modelo A (N=79) los que mayor apoyo académico dicen proporcionar a los hijos/as en el hogar con una media de 3,30. Las familias con hijos/as en modelo B manifiestan un apoyo académico de media de 3,04 y finalmente las familias con hijos/as en modelo D afirman apoyar en aspectos académicos a sus hijos en menor grado con una media de 2,75. Las diferencias resultan ser significativas ($p=,001$).

En el análisis de las comparaciones múltiples se observa que las diferencias de medias en la implicación en el apoyo académico en el hogar se diferencian de forma significativa entre el grupo con hijos/as inscritos en modelo A y modelo D con una diferencia de medias de 0,55 ($p=0,001$).

7.5.2.5. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y resultados escolares del hijo/a

En la siguiente tabla se indica la correlación entre las variables implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y los resultados escolares del hijo/a.

El índice de correlación de Pearson entre las variables implicación apoyo académico en el hogar de las familias y los resultados escolares de sus hijos indica una relación no significativa entre ambas [0,043 ($p>0,05$)].

Subhipótesis 6.2. Existen diferencias en la implicación de la familia en apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en función de sus expectativas, percepciones (autoeficacia y emociones) y rol educativo en el hogar.

7.5.2.6. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y sus expectativas hacia el logro académico de su hijo/a

A continuación consideramos las comparaciones de las medias de la implicación con el profesor/a tutor/a y la percepción asociadas a las emociones, concretamente en la relación con el profesorado⁵⁴.

Descriptivos

Implic. con profesor/a* autoeficacia educativa	N	Media	Des. típica	Sig.
Educación obligatoria	17	2,54	1,03	,007
Bachillerato	21	2,68	,77	
Formación Profesional y técnica	32	2,78	,94	
Formación universitaria	182	3,18	1,04	
Total	252	3,04	1,02	

Tabla 7.41.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y sus expectativas hacia el logro académico del hijo/a

El grupo de familias con expectativas de Educación Secundaria (N=17) presenta la menor implicación en el apoyo académico en el hogar, con una media de 2,54 respectivamente. El grupo de familia con expectativas de Bachillerato obtiene una media de 2,68 de implicación en el apoyo académico y el grupo de familia con expectativas de Formación Profesional hacia su hijo/a obtiene una media de implicación de apoyo académico en el hogar de 2,78. Por último, el grupo de familia que espera que su hijo/a alcance estudios Universitarios obtiene en la implicación en el apoyo académico una media de 3,18. Los resultados de análisis de varianza y significatividad afirman que las diferencias son significativas ($p=,007$).

Sin embargo, el análisis de comparaciones múltiples se observa que las diferencias de medias en la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar no son significativas según sus expectativas hacia el logro académico de sus hijos/as.

⁵⁴ Para la medición de la percepción de las emociones en relación al profesorado se ha utilizado el ítem 32.10. "Me siento seguro/a en las reuniones con el profesorado".

7.5.2.7. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su autoeficacia educativa

Se presentan en la siguiente tabla las comparaciones de medias de las variables implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y su percepción de autoeficacia educativa⁵⁵.

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* Autoeficacia educativa	N	Media	Desv. típica	Sig.
Nada	8	1,50	,38	,000
Poco	48	2,37	1,00	
Moderado	67	2,75	,85	
Bastante	74	3,22	,88	
Mucho	100	3,40	1,05	
Total	297	2,99	1,05	

Tabla 7.42.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su autoeficacia educativa

En las filas se muestran el grupo de familias según su autoeficacia educativa, en orden ascendente. El grupo de familias que expresa poca autoeficacia educativa (N=8) obtiene una implicación en el apoyo académico más bajo con una media de 1,5. El grupo de familias con poca percepción de autoeficacia educativa presenta una implicación en el apoyo académico bajo, de una media de 2,37. Las familias con una percepción de autoeficacia educativa moderada, obtiene una media de 2,75 en la implicación en el apoyo académico. El grupo de familias con percepción bastante buena de autoeficacia educativa presenta una implicación moderada en el apoyo académico con una media de 3,22. Finalmente, las familias con percepción alta de autoeficacia educativa presentan la implicación más alta en el apoyo académico con una media de 3,40. El análisis de varianza indica que las diferencias entre medias son significativas (p=,000).

⁵⁵ Para la medición de la percepción de la autoeficacia educativa se ha utilizado el ítem 32.6. "La ayuda que le doy a mi hijo/a en casa se nota en sus resultados escolares".

Comparaciones múltiples

	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
Nada					
Poco					
Moderado	-1,25**				
Bastante	-1,72**	-0,85**	0,47*		
Mucho	-1,90**;	-1,03**	-0,65**		

Tabla 7.43.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su autoeficacia educativa

Las comparaciones múltiples indican que las diferencias de medias que presentan las familias en el apoyo académico en el hogar son significativas entre el grupo de familias que no perciben tener autoeficacia educativa y los que perciben tener moderado con una diferencia de medias de -1,25 ($p=0,005$); los que no perciben tener y los que perciben bastante con una diferencia de medias de -1,72 ($p=0,00$); los que no perciben tener y los que perciben tener mucha con una diferencia de medias de -1,90 ($p=0,00$). Entre el grupo con poca autoeficacia educativa y los grupos de familias con bastante con una diferencia de medias de -0,85 ($p=0,00$); el grupo con poca y mucha percepción de autoeficacia educativa con una diferencia de medias de -1,03 ($p=0,00$); y el grupo de familias con una percepción moderada de autoeficacia educativa y el grupo de familias con bastante percepción de autoeficacia con una diferencia de medias de 0,47 ($p=0,039$); el grupo con una percepción moderada y mucha autoeficacia educativa con una diferencia de medias de -0,65 ($p=0,00$).

7.5.2.8. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción asociada a las emociones en contacto con el hijo/a

En la siguiente tabla se muestran las comparaciones de medias entre la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y su percepción asociada a las emociones⁵⁶.

⁵⁶ Para la medición de la percepción asociada a las emociones se ha utilizado el ítem 32.8. "Siento que tengo buena comunicación con mi hijo/a".

Descriptivos

Implic. Apoyo académico*Perc. emociones	N	Media	Des. típica	Sig.
Nada	2	1,12	,177	,000
Poco	6	2,50	,79	
Moderado	19	2,55	,97	
Bastante	83	2,74	,95	
Mucho	188	3,17	1,05	
Total	298	2,99	1,05	

Tabla 7.44.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción asociada a las emociones

En las filas se recogen los grupos de familias de menor a mayor, el sentimiento de comunicación que expresan tener las familias. Las familias que consideran no tener comunicación con el hijo (N=2) afirman tener la implicación en apoyo académico más bajo con una media de 1,125. Las familias que sienten tener poca comunicación con el hijo (N=6) presentan la media de implicación en el apoyo académico segundo más bajo con una media de 2,5. El grupo de familias que siente tener moderada comunicación con el hijo (N=19) presenta una implicación en apoyo académico de media de 2,55. Posteriormente, las familias que sienten tener bastante comunicación con el hijo/a muestran una media de implicación en el apoyo académico de 2,74. Finalmente, las familias que sienten tener mucha comunicación con el hijo/a presentan la implicación más alta en apoyo académico con una media de 3,17. Las diferencias de medias son significativas ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples indican, sin embargo, que las diferencias de medias en el apoyo académico que presentan las familias según su grado de percepción comunicativa con el hijo/a no son significativas.

7.5.2.9. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su rol en el apoyo académico en el hogar

En este caso observamos en la tabla las comparaciones de medias entre la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el rol que creen las familias que deben asumir en el apoyo académico⁵⁷.

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* Rol educ. apoyo académico	N	Media	Des.típica	Sig.
Nada	2	2,37	1,59	,000
Poco	6	1,50	,63	
Moderado	13	2,10	,75	
Bastante	78	2,73	,90	
Mucho	195	3,20	1,04	
Total	294	2,98	1,05	

Tabla 7.45.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y percepción de su rol en el apoyo académico en el hogar

En las filas se reflejan los grupos de familias según el rol educativo que deben asumir en el apoyo académico en el hogar. En grupo de familias que considera que no debe asumir la responsabilidad de apoyar académicamente a su hijo expresa tener una implicación en esta tarea de una media de 2,37. El grupo de familias que manifiesta tener poca responsabilidad de apoyar en esta tarea presenta una implicación de 1,5. El grupo de familias que señala que la responsabilidad de la familia en el apoyo familiar es moderada expresa una implicación con una media de 2,10. El grupo de familias que concede a la familia bastante responsabilidad para apoyar académicamente a su hijo/a presenta una implicación de media de 2,73. Finalmente las familias que piensan tener una responsabilidad alta en apoyar a sus hijos/as en las tareas académicas presentan una media de implicación en esta tarea de 2,98. El análisis de varianza indica que las diferencias son significativas ($p=,000$).

⁵⁷ Para la medición de la percepción asociada a las emociones se ha utilizado el ítem 29.4. "Pienso que es mi responsabilidad como padre o madre ayudar a mi hijo/a con las tareas escolares cuando veo que necesita (consultar diccionario, explicarle etc.)"

Las comparaciones múltiples indican que la implicación en el apoyo académico en el hogar que presentan las familias se diferencia significativamente entre los grupos de familias que consideran tener poca responsabilidad hacia esta tarea y los que consideran tener bastante con una diferencia de medias de -1,23 ($p=0,038$); las consideran tener poca responsabilidad y las que consideran tener mucha con una diferencia de medias de -1,70 ($p=0,00$); el grupo de familias que consideran tienen moderada responsabilidad y los que consideran tener mucha responsabilidad con una diferencia de medias de -1,10 ($P=0,001$) y el grupo que dice tener bastante responsabilidad y mucha responsabilidad con una diferencia de medias de -0,47 ($p=0,005$).

Subhipótesis 6.3. Cuanto más positiva sea la perspectiva de la familia sobre la escuela (acogida, comunicación e invitación) mayor es la implicación de las familias en el apoyo motivacional, apoyo académico y educación en valores en el hogar.

7.5.2.10. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la acogida de la escuela

Se presentan las comparaciones de medias entre la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la buena acogida que reciben en la escuela⁵⁸

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* Acogida escuela	N	Media	Desv. típica	Sig.
Nunca	2	3,50	,00	,746
Pocas veces	6	3,42	,93	
Algunas veces	20	2,94	1,24	
Muchas veces	95	3,03	1,07	
Siempre	175	2,95	1,03	
Total	298	2,99	1,05	

Tabla 7.46.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la acogida de la escuela

En las filas se recogen los grupos de familia según su percepción de buena acogida proporcionado en la escuela, de menor a mayor frecuencia. El análisis de varianza nos

⁵⁸ Para la medición de la percepción asociada a las emociones se ha utilizado el ítem 30.1. "En la escuela de mi hijo/a me siento bien acogido/a por el profesorado y director/a".

advierde que las diferencias en la implicación académica en el hogar que presentan las familias no se diferencian de forma significativa según la buena acogida que reciben por parte de la escuela ($p=,746$).

7.5.2.11. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y comunicación del profesor/a tutor/a

En la tabla se presentan las comparaciones de medias de las variables implicación en apoyo académico en el hogar y la comunicación que establece el profesor tutor/a con las familias⁵⁹.

Implic. Apoyo académico* Contacto profesor/a	N	Media	Desv.típica	Sig.
Nunca	22	2,64	1,04	,001
Pocas veces	74	2,82	1,10	
Algunas veces	63	2,93	,98	
Muchas veces	75	2,93	1,03	
Siempre	62	3,47	,93	
Total	296	2,99	1,04	

Tabla 7.47.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y el contacto del profesor/a

En las filas se presentan los grupos de familias, en orden de menor a mayor frecuencia, en relación a la comunicación que el profesor/a establece con ellos. Las familias que señalan que el profesor tutor/a no ha contactado nunca con ellos ($N=22$) afirman tener una media de implicación en el apoyo académico en el hogar de media de 2,64. Las familias que manifiestan que el profesor tutor/a contacta con ellas pocas veces ($N=74$) afirman tener una implicación en el apoyo académico en el hogar de media de 2,82. Las familias que afirman que el profesor tutor/a contacta con ellas algunas veces ($N=63$) afirman implicarse en el apoyo académico con una media de 2,93. Las familias que señalan que el profesor tutor/a contacta con ellas muchas veces ($N=75$) presentan una media de implicación en el apoyo académico de 2,93. Finalmente las familias que afirman que el profesor tutor/a contacta siempre con ellas ($N=62$), manifiestan la mayor implicación en el apoyo académico hacia sus hijos, con una media de 3,47. El análisis de varianza indica que las diferencias son significativas ($p=,001$).

⁵⁹ Para la medición de la percepción asociada a las emociones se ha utilizado el ítem 30.9. "El profesor/a de mi hijo/a contacta conmigo para informarme sobre el progreso de mi hijo/a".

Las comparaciones múltiples indican que la implicación que muestran las familias en el apoyo académico se diferencia significativamente en las familias que son contactados siempre por el profesor tutor/a frente a las familias que afirman ser contactados nunca con una diferencia de medias de 0,84 ($p=0,01$); las familias que afirman ser contactados siempre con las que afirman ser contactados pocas veces con una diferencia de medias de 0,66 ($p=0,002$); las familias que afirman ser contactados siempre con las que afirman ser contactados algunas veces con una diferencia de medias de 0,55 ($p=0,021$); las familias que afirman ser contactados siempre con las que afirman ser contactados muchas veces con una diferencia de medias de 0,54 ($p=0,021$).

7.5.2.12. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del profesor/a tutor/a

Se muestran las comparaciones de medias entre las variables implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación que realiza el profesor tutor/a⁶⁰.

Descriptivos

Implic. Apoyo académico*Invitación profesor/a	N	Media	Desv. típica	Sig.
Nunca	57	2,59	1,04	,000
Pocas veces	44	2,69	1,08	
Algunas veces	47	3,37	,86	
Muchas veces	73	3,02	,948	
Siempre	71	3,30	1,05	
Total	292	3,01	1,04	

Tabla 7.48.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la invitación a la implicación del profesor/a tutor/a

En las filas se muestran el grupo de familias, de menor a mayor frecuencia, según la invitación que el profesor tutor/a de su hijo les hace para implicarse en la educación de sus hijos/as. Las familias que advierten no recibir nunca una invitación por parte del profesor (N=57) muestran la implicación en el apoyo académico en el hogar más bajo, con una media de 2,59. Las familias que dicen ser invitados pocas veces por el

⁶⁰ Para la medición del rol que les corresponde en la toma de contacto con el profesor/a se ha utilizado el ítem 30.10. "El profesor/a de mi hijo/a me da ideas de cómo ayudar a mi hijo/a en sus estudios (apoyar y revisar las tareas escolares, usar el cuaderno/diario entre la familia y profesor etc.)"

profesor/a tutor/a a implicarse (N=44) afirman tener una implicación en el apoyo académico en el hogar de 2,69. Las familias que dicen recibir algunas veces la invitación del profesor tutor/a a implicarse (N=47) dicen implicarse en tareas académicas de forma moderada con una media de 3,37. El grupo de familias que manifiestan recibir muchas veces la invitación a la implicación del profesor tutor/a (N=73) manifiesta una implicación en el apoyo académico en el hogar de media de 3,02. Finalmente las familias que reciben siempre una invitación por parte del profesor tutor/a a implicarse (N=71) señalan implicarse en las tareas académicas con una media de 3,30. Las diferencias entre las medias son significativas ($p=,000$)

Las comparaciones múltiples indican que las diferencias en la implicación en el apoyo académico en el hogar son significativas entre los grupos de familias que afirman no recibir nunca la invitación del profesor/a a implicarse y los que dicen recibir algunas veces con una diferencia de medias de -0,78 ($P=0,001$); familias que afirman no recibir nunca la invitación del profesor/a a implicarse y los que dicen recibir siempre con una diferencia de medias de -0,71 ($p=0,001$); las familias que señalan recibir pocas veces la invitación del profesor tutor/a y las familias que dicen recibir algunas veces con una diferencia de medias de -0,68 ($p=0,014$); las familias que señalan recibir pocas veces la invitación del profesor tutor/a y las familias que dicen recibir siempre con una diferencia de medias de -0,60 ($p=0,018$).

7.5.2.13. Relación entre implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del hijo/a

En la tabla se muestran las comparaciones de medias de las variables implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y la invitación que realizan sus hijos/as a implicarse⁶¹.

⁶¹ Para la medición del rol que les corresponde en la toma de contacto con el profesor/a se ha utilizado el ítem 31.1. "Mi hijo/a me pide ayuda cuando no entiende su tarea".

Descriptivos

Implic. Apoyo académico* Invitación hijo/a	N	Media	Desv. típica	Sig.
Nunca	25	1,68	,46	,000
Pocas veces	63	2,49	,98	
Algunas veces	52	2,87	,88	
Muchas veces	52	3,24	,93	
Siempre	106	3,52	,90	
Total	298	2,99	1,05	

Tabla 7.49.: Distribución de las medias de la variable implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar e invitación a la implicación del hijo/a

En las filas se presentan los grupos de familias en orden ascendente de la invitación que reciben de sus hijos/as para implicarse. Las familias que dicen nunca recibir por parte del hijo/a invitación a implicarse (N=25) presentan una media de implicación en apoyo académico de media de 1,68. Las familias que manifiestan recibir pocas veces una invitación a la implicación por parte de sus hijos/as (N=63) manifiestan una implicación en tareas educativas de media de 2,49. Las familias que señalan recibir una invitación por parte de sus hijos/as algunas veces (N=52) afirman implicarse con ellos en tareas académicas moderadamente con una media de 2,87. Las familias que afirman ser invitados muchas veces por parte de sus hijos a implicarse (N=52) presentan una implicación en las tareas académicas de media de 3,24. Finalmente las familias que manifiesta que sus hijos/as les invitan a implicarse siempre (N=106), se implican en el apoyo académico con una media de 3,52. El análisis de varianza indica que las diferencias son significativas ($p=,000$).

Comparaciones múltiples

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Nunca					
Pocas veces	-0,81**				
Algunas veces	-1,19**				
Muchas veces	-1,56**	-0,75**			
Siempre	-1,84**;	-1,03**	-0,65**		

Tabla 7.50.: Comparaciones múltiples de la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar según invitación a la implicación del hijo/a

En el análisis de comparaciones múltiples se observa que la implicación en el apoyo académico en el hogar se diferencia de forma significativa entre el grupo familiar que dice nunca recibir una invitación por parte del hijo a implicarse contra los grupos de familias que dicen recibir pocas veces con una diferencia de medias de -0,81 ($p=0,001$);

el grupo familiar que dice nunca recibir una invitación por parte del hijo/a a implicarse contra los grupos de familias que dicen recibir algunas veces con una diferencia de medias de -1,19 ($p=0,00$); el grupo familiar que dice nunca recibir una invitación por parte del hijo a implicarse contra los grupos de familias que dicen recibir muchas veces con una diferencia de medias de -1,56 ($p=0,00$); el grupo familiar que dice nunca recibir una invitación por parte del hijo a implicarse contra los grupos de familias que dicen recibir siempre con una diferencia de medias de -1,84 ($p=0,00$). Entre el grupo familiar que dice recibir pocas veces la invitación del hijo y los que dicen recibir siempre con una diferencia de -1,03 ($p=0,00$); entre el grupo de familias que dice recibir algunas veces la invitación y los que dicen recibir siempre con una diferencia de medias de -0,65 ($p=0,00$).

7.5.2.14. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar

En los resultados que siguen se tienen sólo en cuenta las variables independientes que están relacionados con las diferentes variables dependientes. De los distintos modelos se han eliminado las interacciones y efectos principales no significativos presentándose, por lo tanto, sólo las variables independientes que influyen significativamente.

Se presentan los análisis de covarianza univariante con la variable dependiente Implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar y las independientes: nivel educativo de la familia, modelo lingüístico y sexo del hijo/a, percepción del rol educativo y de la autoeficacia educativa en el apoyo académico de la familia y la invitación a la implicación del hijo/a.

Fuente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	29,764	,000	,426
Intersección	,006	,936	,000
Modelo lingüístico	7,901	,000	,053
Nivel educativo	9,493	,002	,033
Sexo hijo/a	9,383	,002	,032
Rol apoyo académico	10,957	,001	! 8,038
Autoeficacia educativa	18,878	,000	,063
Invitación implicación hijo/a	45,584	,000	,140

Tabla 7.51.: Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre la influencia del modelo lingüístico, nivel educativo de la familia, sexo del hijo/a, percepción del rol educativo y la autoeficacia educativa de la familia en el apoyo académico y la invitación a la implicación del hijo/a en la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar

La tabla 7.51 indica que son las variables “modelo lingüístico”, “nivel educativo de la familia”, “sexo del hijo/a”, “rol en el apoyo académico”, “autoeficacia educativa”, “invitación a la implicación del hijo/a” las variables que influyen sobre la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar.

Parámetro	Estimaciones de los parámetros (Error típico estimación del parámetro)	Tamaño del efecto %
Intersección	-,192 (.333) **	1
Modelo lingüístico		
Modelo A	,462 (.116) **	5,3
Modelo B	,196 (.114)	1
Modelo D (referencia)	0	.
Nivel educativo familia	,225 (.073) **	3,3
Hija (referencia=hijo)	-,292 (.095) **	3,2
Rol educativo familia	,229 (.069) **	3,8
Autoeficacia educativa	,200 (.046) **	6,3
Invitación implicación hijo/a	,260 (.039) **	14

* p < 0,05 ** p<0,01

Tabla 7.52.: Estimaciones de los parámetros sobre la influencia del modelo lingüístico, nivel educativo de las familias, sexo del hijo/a, percepción de su rol y la autoeficacia educativa en apoyo académico, y la invitación a la implicación del hijo/a en la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar

Independientemente del nivel educativo de la familia, percepción del rol educativo y autoeficacia educativa en el apoyo académico y la invitación que realiza el hijo/a a la implicación familiar, las familias con hijo varón en modelo D obtienen -0,192 puntos ($p < 0,01$) en implicación en el apoyo académico hacia los mismos. Al grupo de familias en modelo A la implicación en el apoyo académico en el hogar aumenta en un 0,462 puntos ($p < 0,01$). En el caso del grupo de familias con hijos/as en modelo B la implicación en el apoyo académico en el hogar aumenta en 0,196 puntos. La implicación en apoyo académico de las familias con hijas disminuye en 0,292 puntos ($P < 0,01$).

Si el nivel educativo, rol en apoyo académico, autoeficacia educativa, la invitación del hijo a implicarse aumenta en un punto, la implicación en el apoyo educativo de las familias en el hogar aumenta respectivamente en 0,225 ($P < 0,01$); 0,229 ($P < 0,01$); 0,200 ($P < 0,01$) y 0,260 ($P < 0,01$) puntos.

7.6. Comparación de las expectativas de las familias y profesorado hacia el alumnado

Objetivo 7: Describir las expectativas de futuro de las familias y del profesorado respecto al alumnado en logros académicos, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales.

Hipótesis 7. Las valoraciones de las familias sobre las expectativas hacia el logro académico, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales son más positivas que las del profesor/a tutor/a.

7.6.1. Logros académicos

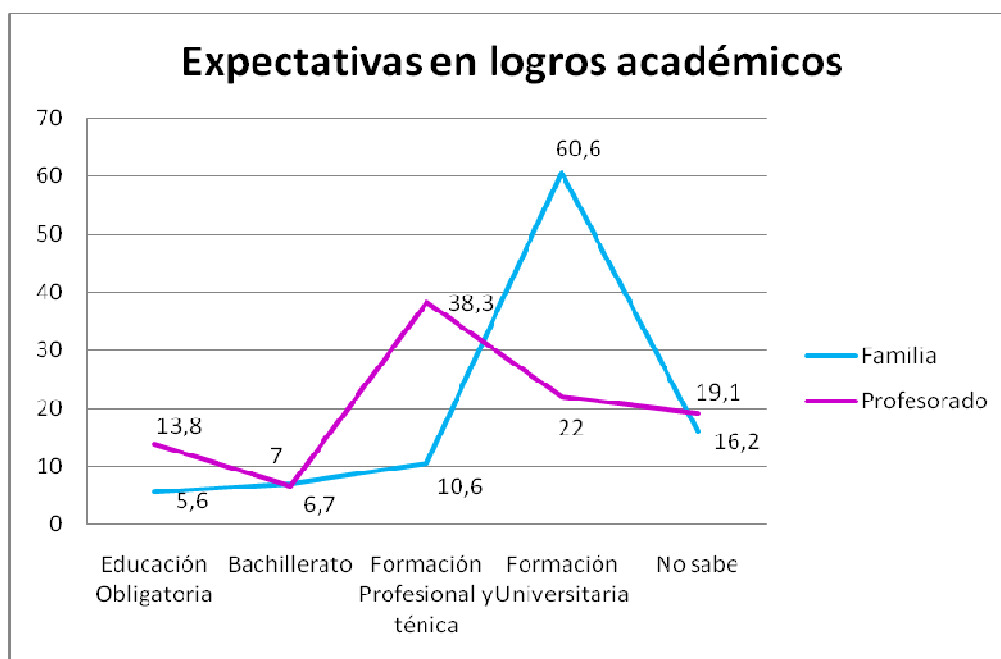


Gráfico 7.35.: Expectativas hacia el logro académico.

Las familias muestran mayores expectativas de alcance universitario de sus hijos/as que el profesor/a tutor/a puesto que el profesor/a tutor/a espera del alumnado una titulación de formación profesional y técnica. El porcentaje de unos y otros es similar en el caso de bachillerato mientras que varía respecto a la educación obligatoria.

También se observa un porcentaje elevado en ambos casos de no manifestarse sobre las expectativas. Entre las razones que han dado las familias para no posicionarse están: la incertidumbre económica de la misma ha sido la más destacada, puesto que son conscientes de las posibles dificultades económicas que pueden generarse a la hora de matricular a los hijos e hijas en niveles educativos superiores; temen que el hijo no sepa acogerse a las oportunidades que se le brindan y orientarse hacia otras vías que le pueden influir en la toma de decisión sobre los estudios a realizar; la tendencia de no ver el proceso y situar el tema en la fase final a la que pueden llegar. Algunas de sus respuestas pueden clarificar su actitud: “hasta que termina” o “hasta el final”; ello puede evidenciar por parte de algunas familias un desconocimiento de las diferentes etapas educativas en el sistema educativo, y que en algunos casos, la propia investigadora ha tenido que aclarar los ciclos de educación. También ha habido entre el profesor/a tutor/a quienes no han querido responder a la cuestión planteada en la creencia de que no es conveniente generar expectativas en el alumnado en función de diferentes razones que pueden influir en ello.

7.6.2. Lingüísticos

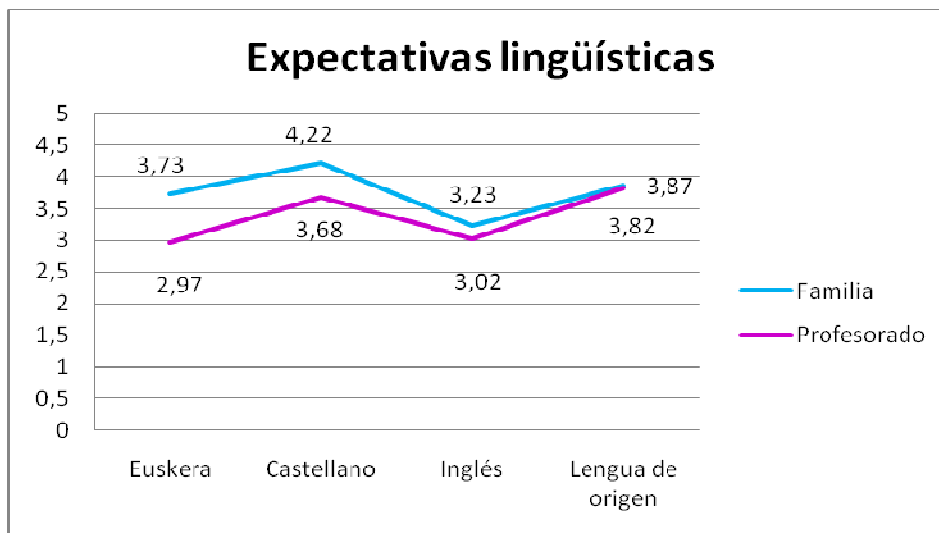


Gráfico 7.36.: Expectativas lingüísticas.

Siguiendo al gráfico 7.36., las mayores expectativas hacia el aprendizaje de las lenguas se sitúan entre el aprendizaje del castellano y de la lengua de origen, y a éstos

les siguen el aprendizaje del euskera y finalmente el aprendizaje del inglés⁶². De ello podemos deducir que en referencia a las expectativas de aprendizaje de los idiomas oficiales de la CAPV las familias muestran expectativas más altas que el profesor/a tutor/a, sobre todo, respecto al euskera. Sin embargo, el profesor/a tutor/a se manifiesta algo más positivo respecto a la lengua de origen familiar que la propia familia, lo cual puede indicar que el mayor conocimiento de la lengua en cada colectivo puede posibilitar mayor conciencia de las dificultades de su aprendizaje, y por tanto, expectativas más ajustadas a estas percepciones.

7.6.2.1. Euskera

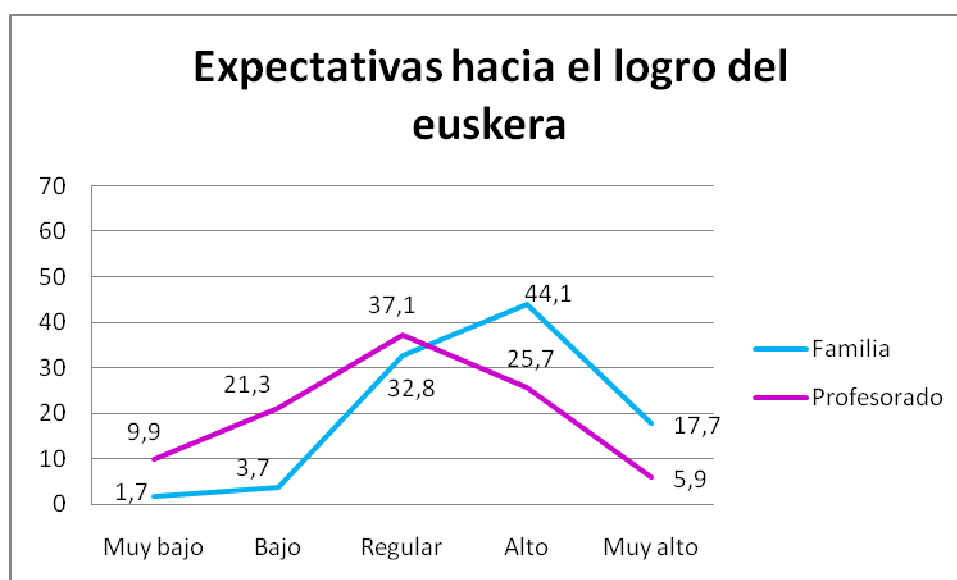


Gráfico 7.37.: Expectativas hacia el logro del euskera.

Las expectativas hacia el euskera difieren entre los dos colectivos. La familia espera, en la mayoría de los casos, un aprendizaje del euskera más allá del regular (94,6%). Sin embargo, entre el profesor/a tutor/a, esta creencia es menor (63,4%), de modo que baja la expectativa sobre el nivel de alcance del euskera.

⁶² Es mayor el número de profesorado que no ha respondido a las preguntas sobre expectativas en inglés y lengua de origen, posiblemente debido al desconocimiento de la enseñanza de inglés y, por tanto, de su nivel y en el caso de la lengua de origen debido también al desconocimiento de la misma tanto en su conocimiento como su uso.

7.6.2.2. Castellano

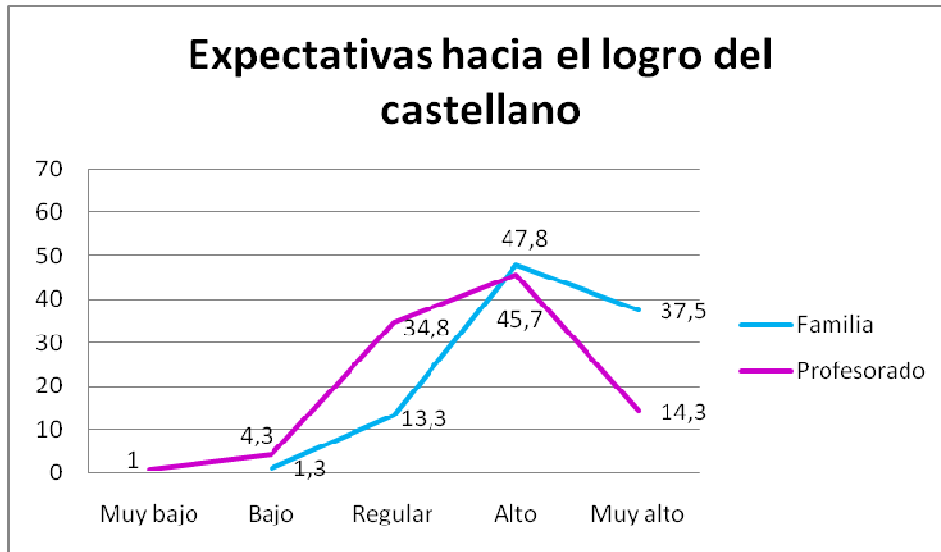


Gráfico 7.38.: Expectativas hacia el logro del castellano.

Respecto al nivel de alcance del castellano las familias tienen expectativas más altas que el profesor/a tutor/a. El profesor/a tutor/a se sitúa en los niveles regular y alto mientras que las familias tienden a esperar un logro de conocimiento del castellano alto o muy alto.

7.6.2.3. Inglés

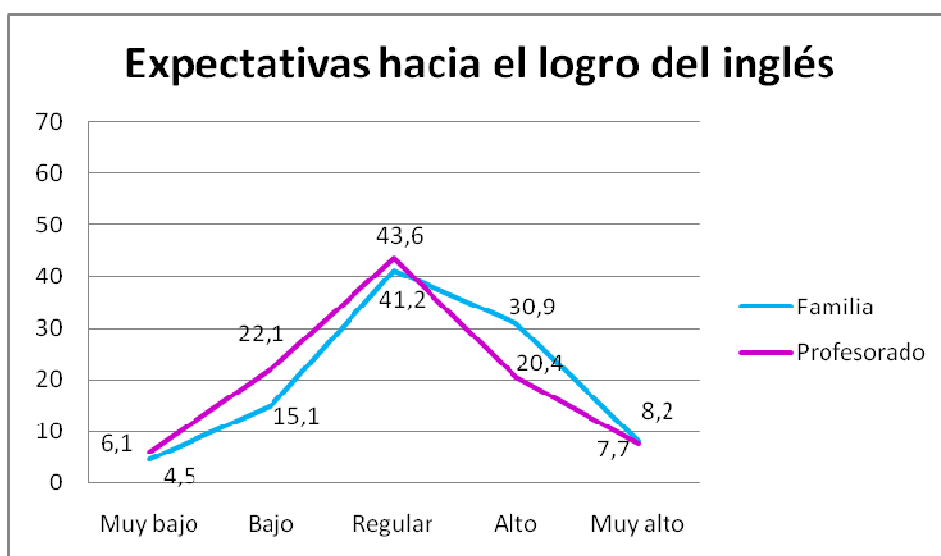


Gráfico 7.39.: Expectativas hacia el logro del inglés.

En el gráfico 7.39., respecto al aprendizaje del inglés, observamos que se da mayor coincidencia entre las expectativas de la familia y el profesor/a tutor/a. Cabe señalar que las expectativas de ambos se concentran en el nivel regular de logro. Probablemente, consideran que el aprendizaje de un idioma extranjero es más difícil que el aprendizaje de las lenguas del propio contexto en el que viven.

7.6.2.4. Lengua materna

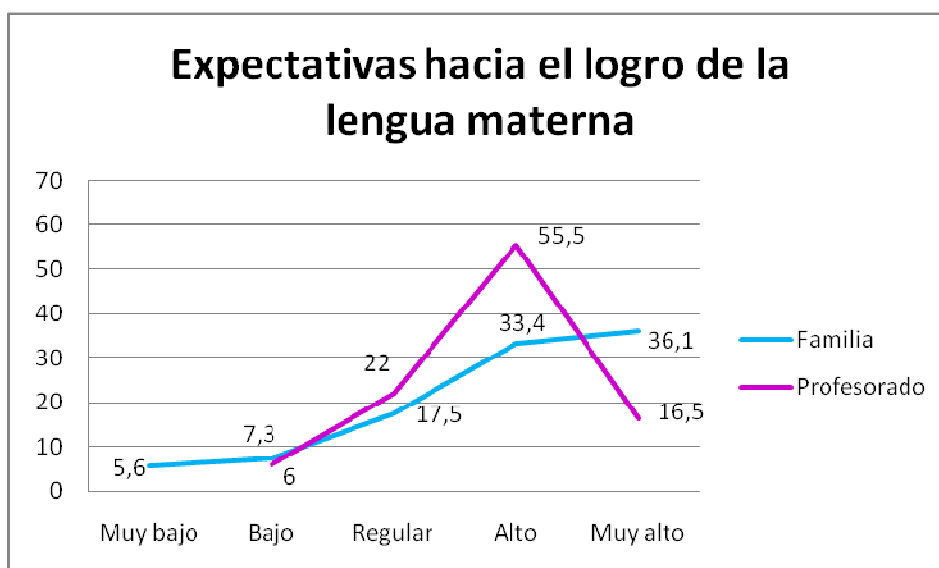


Gráfico 7.40.: Expectativas hacia el logro de la lengua materna.

Las respuestas de la familia en relación a las expectativas de nivel de alcance en lengua materna son variadas aunque una mayoría mantiene expectativas positivas. El profesor/a tutor/a considera que el nivel alcance del idioma materno va a ser alto, incluso el porcentaje correspondiente al nivel alto es superior al de la familia.

7.6.3. Nivel profesional

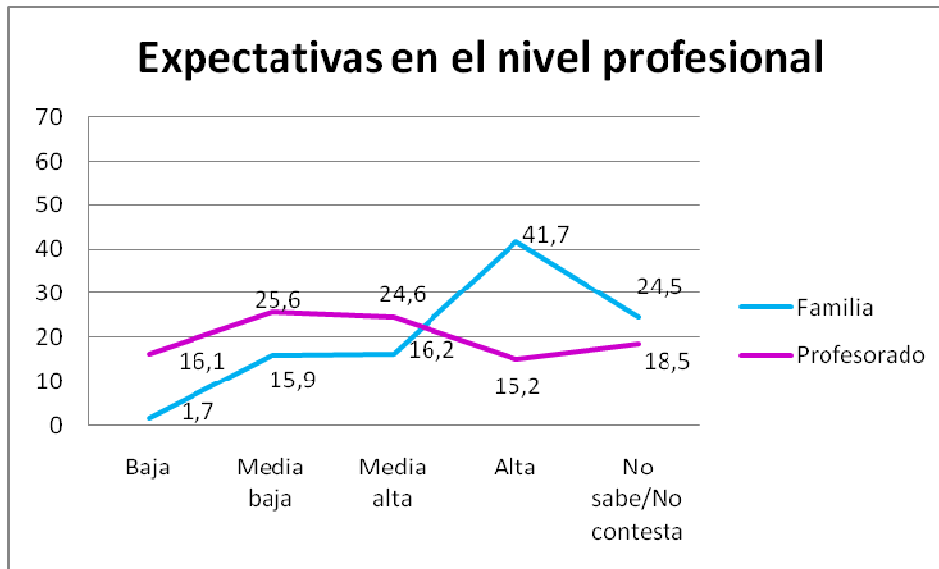


Gráfico 7.41.: Expectativas en el nivel profesional.

Las familias tienen expectativas más positivas hacia el futuro profesional que el profesor/a tutor/a. Observamos que mientras entre las familias destacan la esperanza de que sus hijos alcancen profesiones cualificadas de grado alto, el profesor/a tutor/a se sitúa de forma más equilibrada entre las diferentes opciones, pero sobre todo lo hace entre la expectativa de un nivel profesional medio-alto y medio-bajo.

Cabe considerar el alto porcentaje de incertidumbre que han manifestado ambos grupos; las familias, por una parte, consideran que la edad temprana de sus hijos/as dificulta visualizar su futuro profesional; y por otra parte, argumentan que el futuro profesional dependerá del rumbo que adopte sus vidas (amistades, motivaciones para estudios) en el futuro. El profesor/a tutor/a señala a modo de dificultad la edad temprana del alumnado para indicar expectativas en orden a la proyección profesional. Quienes no se han manifestado acerca de las expectativas en este ámbito han considerado que este alumnado está en periodo de desarrollo y sujetos a cambio.

7.6.4. Relaciones sociales

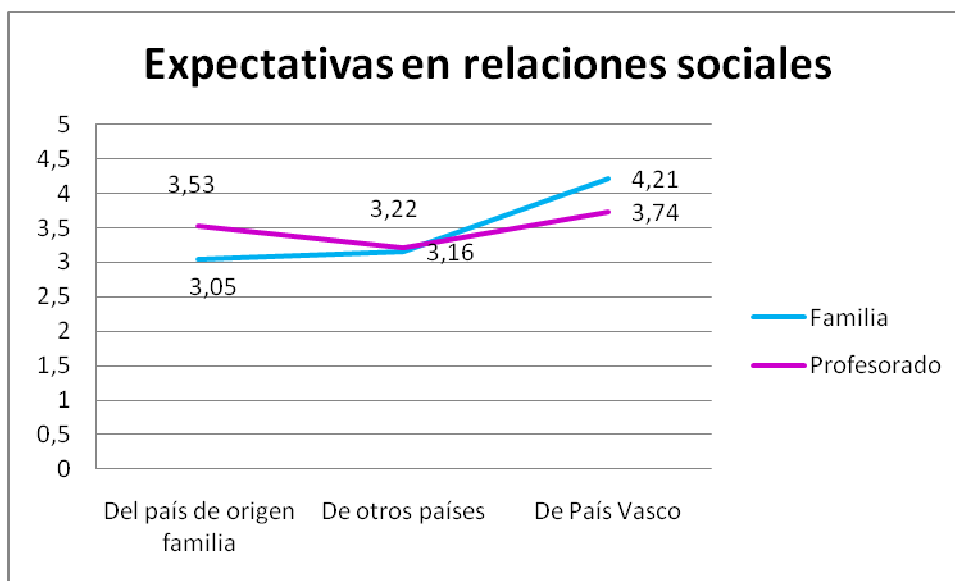


Gráfico 7.42.: Expectativas en relaciones sociales.

La coincidencia entre la familia y el profesor/a tutor/a se manifiesta entre los componentes estudiados en la relación social. Así tanto la familia como el profesor/a tutor/a esperan que haya una interrelación con las personas de origen de la CAPV, aunque es menor en el caso del profesor/a tutor/a. Sin embargo, el profesor/a tutor/a opina que este alumnado seguirá manteniendo más amistad con personas de su lugar de origen. Respecto a las relaciones sociales con las personas de origen de otros países se da menos diferencia entre familia y profesor/a tutor/a.

7.7. Variables que se relacionan con las expectativas de las familias hacia el logro académico y del euskera de sus hijos/as

Objetivo 8. Analizar cuáles son las variables que se relacionan con las expectativas hacia el logro académico y expectativas hacia el logro del euskera.

A continuación profundizamos en el análisis de las variables dependientes expectativas hacia el logro académico y las expectativas hacia el logro del euskera atendiendo a las siguientes variables independientes:

Variables dependientes	Expectativas hacia el logro académico	Expectativas hacia el logro del euskera
Variables independientes	1) País de origen de la familia	
	2) Nivel educativo de la familia	
	3) Sexo hijo/a	
	4) Modelo lingüístico hijo/a	
	5) Resultados escolares hijo/a	Resultados en la asignatura de euskera
	6) Expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico del alumnado	Expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro del euskera del alumnado

Cuadro 7.2.: Resumen de las variables dependientes e independientes del estudio en relación a las expectativas de las familias.

7.7.1. Expectativas hacia el logro académico

La variable expectativa en logros académicos atiende a una escala ordinal con los siguientes valores: educación obligatoria; bachillerato; formación profesional y técnica; formación universitaria.

Hipótesis 8: Las expectativas hacia el logro académico que tienen las familias hacia sus hijas e hijos son mayores en las familias de origen de país habla castellana y nivel educativo alto.

7.7.1.1. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y su país de origen

Con objeto de conocer si existen diferencias entre las expectativas de las familias hacia el logro académico dependiendo de su origen (país hispano/no hispano) recurrimos a la comparación de medias.

Descriptivos				
Expec. Logro académico familia* Origen	N	Media	Desv .típica	Sig.
País No habla hispana	113	5,38	1,14	
País habla hispana	140	5,49	1,08	,453
Total	253	5,44	1,11	

Tabla 7.53.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a con su país de origen

La tabla 7.53. nos indica que las diferencias de las medias entre las familias de origen de país habla hispana y las familias de origen de país de habla no hispana no son significativas. Por tanto, no podemos afirmar que las expectativas en logros académicos de las familias varíen en función de su origen hispano o no, tal y como indica el grado de significatividad de ,453, superior al 0,05.

7.7.1.2. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y su nivel educativo

Se indica en la siguiente tabla la comparación de medias entre las expectativas de las familias hacia el logro académico y su nivel educativo.

Descriptivos				
Expec. Logro académico familia* Nivel educativo	N	Media	Des.típica	Sig.
Baja	64	5,13	1,37	,017
Media	134	5,49	1,05	
Alta	54	5,69	,80	
Total	252	5,44	1,11	

Tabla 7.54.: Distribución de las medias de expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y su nivel educativo

Las filas representan el nivel educativo de las familias ordenados de menor a mayor nivel educativo. La columna “N” nos indica el número de familiares que conforma cada grupo y la columna siguiente indica la media obtenida en cada uno de estos grupos. El grupo de familias con menor nivel educativo (N=64) obtiene a su vez la media más baja (5,13) en cuanto a las expectativas en logros académicos que manifiestan tener hacia sus hijos/as. El grupo de familias con nivel educativo medio (N=134) obtiene una media de 5,49, mientras que el grupo de familias con nivel educativo alto (N=54) es el que muestra expectativas más altas hacia sus hijos/as con una media de 5,69. Los resultados en cuanto a las diferencias en las expectativas en logros académicos entre los grupos resultan ser significativos ($p=,017$).

Las comparaciones múltiples indican que las familias de nivel educativo bajo se diferencian de forma significativa con las familias de nivel educativo alto con una diferencia de medias de -0,56 ($p=0,018$) en sus expectativas hacia el logro académico de sus hijos/as.

Se muestra a continuación la tabla de contingencia que recoge las expectativas de las familias hacia el logro académico de sus hijos en relación a su nivel educativo.

			Nivel educativo			Total	
			Baja	Media	Alta		
Exp. Logro académico	Educación obligatoria	Recuento	8	8	1	17	
		Residuos corregidos	2,1	-,5	-1,6		
	Bachillerato	Recuento	8	8	5	21	
		Residuos corregidos	1,4	-1,4	,3		
	Formación profesional y técnica	Recuento	8	21	3	32	
		Residuos corregidos	-,1	1,5	-1,8		
	Formación universitaria	Recuento	40	97	45	182	
		Residuos corregidos	-2,0	,1	2,1		
	Total		Recuento	64	134	54	252

Tabla 7.55.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a respecto el nivel educativo de la familia

Como se observa en la tabla 7.55., la prueba de chi-cuadrado muestra que si bien familias de diferentes niveles educativos (bajo, medio, alto) tienden a esperar que sus hijos e hijas obtengan niveles de estudio universitario, ésta tendencia es más acusada entre las familias con nivel educativo alto. De la misma forma, aunque son pocas las familias que dicen esperar de sus hijos expectativas de educación obligatoria y bachillerato, esta tendencia es mayor entre familias de nivel educativo bajo. Sin embargo, los resultados obtenidos en la prueba de significación nos indica que la relación no es significativa (chi cuadrado=12,331; gl=6 p=,055).

Hipótesis 9. Las expectativas en logros académicos que presentan las familias hacia sus hijas e hijos son mayores a mejor rendimiento de los mismos/as y no así en función del sexo y modelo lingüístico.

7.7.1.3. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el sexo del hijo/a

En la tabla 7.56. se recoge la comparación de medias respecto a las expectativas de las familias hacia el logro académico de sus hijos/as según el sexo de los mismos.

Descriptivos				
Expec. Logro académico familia* Sexo del hijo/a	N	Media	Desv. típica	Sig.
Varón	122	5,19	1,28	,001
Mujer	129	5,67	,86	
Total	251	5,43	1,11	

Tabla 7.56.: Distribución de las medias de expectativas de las familias hacia el logro académico y el sexo del hijo/a

Las familias cuando expresan las expectativas hacia el logro académico en referencia a un hijo varón (N=122) ésta obtiene una media más baja (5,19) que en el caso de las familias se refieran a la hija (N=129) donde la media obtenida es de 5,67. Dado los resultados obtenidos en el análisis de varianza y significatividad ($F=12,168$ y $p=,001$) concluimos que las diferencias entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a son significativas.

Se muestra a continuación la tabla de contingencia que recoge las expectativas de las familias hacia el logro académico de sus hijos/as en relación al sexo del hijo/a.

			Sexo del hijo/a		Total
			varón	Mujer	
Exp logro académico	Educación obligatoria	Recuento	13	4	17
		Residuos corregidos	2,4	-2,4	
	Bachillerato	Recuento	12	9	21
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	Formación profesional y técnica	Recuento	23	9	32
		Residuos corregidos	2,8	-2,8	
	Formación universitaria	Recuento	74	107	181
		Residuos corregidos	-3,9	3,9	
Total		Recuento	122	129	251

Tabla 7.57.: Chi-cuadrado de la relación entre expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a respecto al sexo del hijo/a

La prueba de chi-cuadrado muestra que si bien la tendencia es que las familias manifiesten expectativas de que tanto sus hijos como sus hijas alcancen niveles universitarios, es mayor la tendencia de expresar expectativas de alcance de educación obligatoria y de formación profesional en los casos de los hijos y más acusada la tendencia de esperar estudios universitarios respecto a las hijas. La prueba de chi-

cuadrado sugiere que la relación entre las variables es significativa ($F=17,153$ $gl=3$ $p=,001$).

7.7.1.4. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el modelo lingüístico del hijo/a

Presentamos a continuación las comparaciones de medias entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el modelo educativo del hijo/a.

Descriptivos				
Expec. Logro académico familia* Modelo lingüístico	N	Media	Desv. típica	Sig.
Modelo A	76	5,46	1,15	,965
Modelo B	72	5,42	1,18	
Modelo D	102	5,42	1,04	
Total	250	5,43	1,11	

Tabla 7.58.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el modelo lingüístico del hijo/a

Las medias de las expectativas en logros académicos de las familias respecto a sus hijos e hijas no varían según el modelo lingüístico de los hijos/as. El análisis de varianza indica que las diferencias no son significativas.

7.7.1.5. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y los resultados escolares del hijo/a

En la siguiente tabla recogemos la correlación entre las variables expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y el resultado escolar del alumnado.

Descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Expectativas logro académico	5,44	1,106	253
Media resultados escolares alumnado	1,7456	,98010	267

Tabla 7.59.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y resultados escolares del hijo/a

El índice de correlación de Pearson correlación entre las variables expectativas de las familias hacia el logro académico y los resultados escolares de sus hijos/as indica una relación no muy intensa pero significativa entre ambas [0,273 ($p<0,01$)].

Hipótesis 7. Las valoraciones de las familias sobre las expectativas de las familias hacia el logro académico, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales y son más positivas que las del profesor/a tutor/a.

7.7.1.6. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y las expectativas hacia el logro académico del profesor/a tutor/a

En la tabla siguiente se presentan las comparaciones de medias entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y las expectativas en logros académicos del profesor/a tutor/a.

Descriptivos				
Expec. Logro académico familia* Expec. logro académico profesor/a tutor/a	N	Media	Desv. típica	Sig.
Educación obligatoria	24	4,92	1,47	,001
Bachillerato	13	5,77	,44	
Formación profesional y técnica	69	5,52	,98	
Formación universitaria	41	5,88	,40	
Total	147	5,54	,97	

Tabla 7.60.: Distribución de las medias de expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico

En las filas se recogen las expectativas hacia el logro académico que ha manifestado el profesor tutor/a de los hijos/as de las familias objeto de estudio, ordenados de menor a mayor. En la columna N se recogen el número de profesor/a que ha manifestado sus expectativas hacia el logro académico y en la siguiente columna se indican las medias. El profesor/a muestra expectativas algo más bajas si comparamos con lo que esperan las familias. Los resultados son significativos ($p = ,001$) en cuanto a las diferencias que manifiestan tener en relación a las expectativas hacia el logro académico.

Las comparaciones múltiples indican que las diferencias en las expectativas de las familias se diferencian significativamente entre el grupo de profesorado tutor que concede expectativas de educación obligatoria contra el grupo de profesorado tutor que concede expectativas de formación profesional y técnica con una diferencia de medias

de -0,605 ($p=0,41$) y formación universitaria con una diferencia de medias de -0,961 ($p=0,001$).

Se muestra a continuación la tabla de contingencia que recoge las expectativas en logros académicos de las familias hacia sus hijos en relación a las expectativas en logros académicos del profesor/a tutor/a.

			Exp. Logros académicos profesor tutor/a				Total	
			Educación obligatoria	Bachillerato	Formación profesional y técnica	Formación universitaria		
Exp. Logr. Acad.	Educación obligatoria	Recuento	4	0	3	0	7	
		Residuos corregidos	3,0	-,8	-,2	-1,7		
	Bachillerato	Recuento	2	0	6	1	9	
		Residuos corregidos	,5	-1,0	1,2	-1,2		
	Formación profesional y técnica	Recuento	6	3	9	3	21	
		Residuos corregidos	1,6	,9	-,4	-1,5		
	Formación universitaria	Recuento	12	10	51	37	110	
		Residuos corregidos	-3,1	,2	-,2	2,7		
	Total		Recuento	24	13	69	41	147

Tabla 7.61.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a respecto a las expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico

De la prueba de chi-cuadrado podemos observar que las expectativas del logro académico que muestran las familia y el profesor/a tutor/a hacia el alumnado coinciden en mayor grado cuando se refieren a la educación obligatoria y nivel universitario. Cuando 110 familias esperan un alcance universitario en sus hijos 37 de los profesores tutores de este alumnado también afirma lo mismo, mientras que el resto se decanta por unas expectativas más bajas. En el caso de bachillerato y formación profesional y técnica las coincidencias no son considerables. En el caso en que las familias esperan que sus hijos obtengan el grado de bachillerato el profesor/a se decanta por otras opciones. De la misma forma, cuando las familias esperan que sus hijos obtengan una formación profesional el profesor/a suele tender a espera un nivel menor en ése alumnado. Los resultados obtenidos en las pruebas de significación sugieren que la relación entre las variables es significativa ($F=19,776$ $gl=9$ $p=,019$).

7.7.1.7. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a

Se presenta a continuación el análisis de regresión con variable dependiente expectativas de las familias hacia el logro académico y variables independientes sexo del hijo/a y expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico.

	Estimación del parámetro (error típico estimación del parámetro)	Beta
(Constante)	4,309 (.302) **	
Expectativas logro académico del profesor/a tutor/a	,215 (.062) **	,281
Hija mujer	,397 (.161) **	,200

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

R cuadrado = ,125 ($p=,000$)

Tabla 7.62.: Relación entre las expectativas en logros académicos de las familias y las expectativas del profesor/a tutor/a hacia el logro académico y el sexo del hijo/a.

Los hijos, independientemente de las expectativas en logros académicos del profesor/a tutor/a, obtienen por parte de las familias 4,309 en expectativas hacia el logro académico de las familias. Las chicas obtienen 0,397 más en expectativas. A medida que aumentan las expectativas hacia el logro académico del profesor/a tutor/a en un punto, las familias aumentan en ,215 puntos.

7.7.2. Expectativas hacia el logro del euskera

Como se ha indicado en el Capítulo 5 de la metodología, las expectativas hacia el logro del euskera se han obtenido mediante una escala de valoración tipo Likert⁶³.

Hipótesis 10. Las expectativas hacia el logro del euskera que tienen las familias hacia sus hijas e hijos son mayores en las familias de origen de un país de habla castellana y nivel educativo alto.

7.7.2.1. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y su país de origen

Se muestra a continuación las comparaciones de medias respecto a las variables expectativas hacia el logro del euskera de las familias y su país de origen (hispano/no hispano).

Descriptivos

Expec. Euskera *País origen familia	N	Media	Desv. típica	Sig.
Habla no hispana	144	3,78	,87	,251
Habla hispana	155	3,67	,84	
Total	299	3,73	,85	

Tabla 7.63.: Distribución de las medias de las expectativas de las familias hacia el logro del euskera con su país de origen

Observamos que las familias de país de origen no hispano (N= 144) muestran una media de 3,78 y las familias de origen hispano (N=155) obtienen una media de 3,67 de expectativas de logros de euskera. De todas maneras, los resultados en relación a la diferencia de expectativas hacia el logro del euskera no son significativos ($p = ,251$).

⁶³ 5: muy alto; 4: alto; 3: regular; 2: bajo; 1: muy bajo.

7.7.2.2. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y su nivel educativo

Presentamos seguidamente las comparaciones de medias entre las variables expectativas hacia el logro del euskera de las familias y su nivel educativo.

Descriptivos				
Exp. Eusk. *nivel educativo familia	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Baja	78	3,77	,87	,695
Media	157	3,68	,78	
Alta	63	3,76	,99	
Total	298	3,72	,85	

Tabla 7.64.: Distribución de las medias de las expectativas de las familias hacia el logro del euskera con su nivel educativo

El grupo de familias con nivel educativo bajo (N=78) presenta una media de 3,77, el siguiente grupo, familias de nivel educativo medio (N=157), obtienen una media de 3,68. Por último, el grupo con mayor nivel educativo (N=63) manifiesta tener una media de 3,76. Las diferencias de medias entre los grupos no son significativas ($p=,695$).

Hipótesis 11. Las expectativas hacia el logro del euskera que presentan las familias hacia sus hijas e hijos son mayores a mejor rendimiento de los mismos/as y modelo lingüístico bilingüe y no así en función del sexo.

7.7.2.3. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y el sexo del hijo/a

Analizamos a continuación las comparaciones de medias entre las expectativas hacia el logro del euskera que manifiestan las familias y el sexo del hijo/a.

Exp. euskera * Sexo del hijo/a	N	Media	Desv. típica	Sig.
Varón	148	3,61	,89	,020
Mujer	149	3,84	,81	
Total	297	3,72	,86	

Tabla 7.65.: Distribución de las medias de las expectativas de las familias hacia el logro del euskera con el sexo del hijo/a

Las familias que manifiestan expectativas hacia el logro del euskera en el caso de los hijos (N=148) manifiestan una media de 3,61 mientras que las familias manifiestan sus expectativas hacia el logro del euskera en el caso de sus hijas (N=149) obtienen una media de 3,84. Los resultados de análisis de varianza y significatividad ($p= ,020$) nos indican que las diferencias entre medias son significativas.

			Sexo hijo		Total
			varón	Mujer	
Exp. Euskera	Muy bajo	Recuento	4	1	5
		Residuos corregidos	1,4	-1,4	
	Bajo	Recuento	6	5	11
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Regular	Recuento	56	42	98
		Residuos corregidos	1,8	-1,8	
	Alto	Recuento	60	70	130
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	Muy alto	Recuento	22	31	53
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
Total		Recuento	148	149	297

Tabla 7.66.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera respecto el sexo del hijo/a

A la luz de los resultados de la prueba de chi-cuadrado observamos que no existe grado de significatividad entre las diferencias en expectativas hacia el logro de euskera que manifiestan las familias hacia sus hijos e hijas ($F=6,185$ $gl=4$ $p=,186$).

7.7.2.4. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y el modelo lingüístico del hijo/a

En la siguiente tabla se presenta la comparación de medias entre las expectativas hacia el logro del euskera de las familias y el modelo lingüístico del hijo/a.

Descriptivos				
Expec. Euskera familia*Modelo lingüístico	N	Media	Desv. típica	Sig.
Modelo A	81	3,44	,89	,000
Modelo B	85	3,56	,92	
Modelo D	130	4,02	,68	
Total	296	3,73	,85	

Tabla 7.67.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro del euskera con modelo lingüístico del hijo/a

Se presentan en la filas de cada tabla los grupos que pertenecen a cada modelo lingüístico. Observamos que el grupo de familias con alumnado en modelo lingüístico A ($N=81$) obtiene una media de 3,44. Las familias con hijos/as que estudian en modelo B ($N=85$) alcanzan una media de 3,56 mientras que las familias con hijos/as en modelo D ($N=130$) obtienen las expectativas de logro del euskera más altos, una media de 4,02. Las diferencias entre las medias son significativos ($p=,000$).

Las comparaciones múltiples indican que las familias con hijos/as en modelo D de diferencian más respecto a los otros dos modelos en cuanto a sus expectativas en euskera; los grupos pertenecientes al modelo D y A indican una diferencia de medias de 0,58 ($p=,000$); así como los grupos pertenecientes a D y B tienen una diferencia de medias de un 0,46 ($p=,000$).

			Modelo lingüístico			Total
			Modelo A	Modelo B	Modelo D	
Exp. euskera	Muy bajo	Recuento	2	3	0	5
		Residuos corregidos	,6	1,6	-2,0	
	Bajo	Recuento	6	3	1	10
		Residuos corregidos	2,4	,1	-2,2	
	Regular	Recuento	37	35	25	97
		Residuos corregidos	2,9	2,0	-4,4	
	Alto	Recuento	26	31	74	131
		Residuos corregidos	-2,6	-1,7	3,9	
	Muy alto	Recuento	10	13	30	53
		Residuos corregidos	-1,5	-,7	2,1	
Total		Recuento	81	85	130	296

Tabla 7.68.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera respecto al modelo lingüístico del hijo/a

La prueba de chi-cuadrado muestra que las diferencias de las expectativas hacia el logro de las familias dependiendo del modelo lingüístico de los hijos/as son significativas. Las familias con hijos/as estudiando en el modelo A tienden a mostrar expectativas hacia el logro del euskera bajo-regular, las familias con hijos/as matriculados en modelo B tienden a mostrar expectativas hacia el logro de euskera regular y, por último, la tendencia de las familias con hijos/as matriculados en modelo D es más tendente a esperar un logro del euskera alto o muy alto. Los resultados obtenidos en la prueba de significación nos indican que las diferencias son significativas ($F=36,179$.gl=8 $p=,000$).

7.7.2.5. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y los resultados escolares en euskera del hijo/a

Seguidamente se presentan las comparaciones de medias entre las expectativas hacia el logro del euskera de las familias y los resultados escolares obtenidos por sus hijos e hijas en la asignatura de euskera.

Descriptivos				
Expec. Euskera familia*Resultados Escolares euskera	N	Media	Desv. típica	Sig.
Insuficiente	77	3,53	,85	,003
Suficiente	43	3,60	,90	
Bien	68	3,97	,85	
Notable	45	4,02	,66	
Sobresaliente	14	3,64	,93	
Total	247	3,76	,85	

Tabla 7.69.: Distribución de las medias de la expectativa de las familias hacia el logro del euskera y los resultados escolares en euskera del hijo/a

En las filas de la tabla observamos los grupos compuestos por alumnado que obtiene diferentes calificaciones en la asignatura de euskera, ordenados de menor calificación a mayor calificación. El grupo de alumnado con una calificación de insuficiente en euskera (N=77) obtiene menor puntuación en expectativas en logro del euskera por parte de las familias, una media de 3,53. En el caso del grupo de alumnado que obtiene suficiente (N=43) la media de expectativas en este idioma que consideran las familias es algo mayor, de una media de 3,60. Al siguiente grupo, con buenas calificaciones en euskera, las familias les otorgan expectativas en logros del euskera aún mayores, obteniendo una media de 3,97. Es el alumnado con calificaciones muy buenas el que obtiene mejores expectativas en logro en este idioma por parte de las familias con una media de 4,02. Finalmente, el grupo con mejores resultados en euskera (sobresaliente) no recibe por parte de su padre/madre expectativas altas, puesto que la media que corresponde a este grupo es de 3,64. El análisis de varianza nos indica que las diferencias entre las medias en expectativas hacia el logro del euskera según las calificaciones que obtiene el alumnado en esta asignatura son significativas ($p=,003$).

Según los datos mostrados en la tabla de comparaciones múltiples en relación a las expectativas en logros del euskera que depositan las familias son el grupo de alumnado con resultados en euskera insuficientes los que más diferencias significativas contra el grupo de alumnado que obtiene bien con una diferencia de medias de -0,438 ($p=0,018$); alumnado con resultados en euskera insuficientes contra el grupo de alumnado que obtiene notable con una diferencia de medias de -0,49 ($p=0,019$).

			Resultados escolares euskera					
			Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	Total
Expec. euskera	Muy bajo	Recuento	2	1	1	0	0	4
		Residuos corregidos	,8	,4	-,1	-1,0	-,5	
	Bajo	Recuento	5	2	1	0	1	9
		Residuos corregidos	1,6	,4	-1,1	-1,4	,7	
	Regular	Recuento	27	17	16	9	6	75
		Residuos corregidos	1,1	1,4	-1,4	-1,7	1,0	
	Alto	Recuento	36	16	31	26	4	113
		Residuos corregidos	,2	-1,2	,0	1,8	-1,3	
	Muy alto	Recuento	7	7	19	10	3	46
		Residuos corregidos	-2,6	-,4	2,3	,7	,3	
Total		Recuento	77	43	68	45	14	247

Tabla 7.70.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera respecto a los resultados escolares en euskera del hijo/a

A la luz de los resultados de la prueba de Chi-cuadrado no parece que podamos afirmar un grado de significatividad importante entre las diferencias entre medias ($F=21,943$ $gl=16$ $p=,145$).

Hipótesis 7. Las valoraciones de las familias sobre las expectativas de las familias hacia el logro académico, lingüísticos, desarrollo profesional y relaciones sociales y son más positivas que las del profesor/a tutor/a.

7.7.2.6. Relación entre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a y las expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a

Se recoge en la tabla siguiente comparaciones de las medias entre expectativas hacia el logro del euskera de las familias y del profesor/a tutor/a.

Descriptivos				
Exp. Eusk familia* Exp. Eusk. Profesor tutor/a	N	Media	Desv. típico	Sig.
Muy bajo	20	3,30	,66	,001
Bajo	41	3,41	,89	
Regular	75	3,68	,77	
Alto	52	3,98	,78	
Muy alto	12	4,00	,85	
Total	200	3,69	,82	

Tabla 7.71.: Distribución de las medias de la variable expectativas de las familias hacia el logro del euskera y expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a

En las filas encontramos los grupos de profesor/a tutor/a con distintas opiniones sobre las expectativas hacia el logro del euskera del alumnado, de la más negativa a la más positiva. El grupo de profesorado tutor que manifiesta tener una expectativa muy baja hacia el logro del euskera de su alumnado (N=20) obtiene al mismo respecto por parte de su familia una media de 3,3 (regular). El grupo de profesorado tutor que manifiesta tener una expectativa de logro del euskera bajo hacia el alumnado (N=41) obtiene por parte de las familias una media de 3,41 (regular). El grupo de profesorado tutor que manifiesta expectativas de logro del euskera regular (N=75) hacia el alumnado, éste obtiene por parte de las familias una media de expectativa de alcance de euskera de 3,68 (regular-alto). El siguiente grupo, profesor/a tutor/a con expectativas altas de alcance de euskera hacia el alumnado (N=52) obtiene por parte de las familias de éste una media de 3,98 (alta). Finalmente el grupo de profesorado tutor que deposita hacia su alumnado unas expectativas de logro del euskera muy altas, las familias del mismo alumnado esperan que sus hijos/as obtengan un logro de euskera de media de 4 (alto). Obtenemos resultados significativos entre las diferencias de medias en relación a

las expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a y de las familias ($p=,001$).

Las comparaciones múltiples indican que el profesor/a tutor/a que espera expectativas altas en euskera de su alumnado se diferencia de forma significativa de aquellos que señalan tener expectativas bajas con una diferencia de 0,57 ($p=,008$); el profesor/a tutor/a que espera expectativas altas en euskera se diferencia de forma significativa de aquellos que señalan tener expectativas muy bajas con una diferencia de 0,68 ($p=,014$) al respecto, si consideramos las expectativas en euskera de las familias.

Finalmente, se realiza el análisis de varianza para confirmar si las diferencias entre medias son significativas.

			Expec. Eusk. Profe tutor/a					
			Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy	Total
Expec. Euske. familia	Muy bajo	Recuento	0	2	1	0	0	3
		Residuos corregidos	-,6	2,0	-,2	-1,0	-,4	
	Bajo	Recuento	1	2	2	1	1	7
		Residuos corregidos	,4	,5	-,5	-,7	,9	
	Regular	Recuento	13	17	26	13	1	70
		Residuos corregidos	3,0	1,0	-,1	-1,8	-2,0	
	Alto	Recuento	5	17	37	24	7	90
		Residuos corregidos	-1,9	-,5	1,0	,2	1,0	
	Muy alto	Recuento	1	3	9	14	3	30
		Residuos corregidos	-1,3	-1,5	-,9	2,8	1,0	
Total		Recuento	20	41	75	52	12	200

Tabla 7.72.: Chi-cuadrado de la relación entre las expectativas hacia el logro del euskera de las familias respecto a las expectativas hacia el logro del euskera del profesor/a tutor/a

Las diferencias de medias que se obtienen en relación a las expectativas en euskera por parte de las familias y profesor/a tutor/a son significativas ($F=27,441$ $gl=16$ $p=,037$). Por tanto, podemos afirmar que el profesor/a tutor/a mantiene expectativas algo más bajas hacia el alumnado que las familias de este alumnado.

7.7.2.7. Estudio conjunto de las variables que influyen sobre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a

Se describen a continuación los análisis de covarianza univariante con la variable dependiente expectativas de las familias hacia el logro del euskera y las independientes sexo del hijo/a y modelo lingüístico del hijo/a.

Fuente	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	12,473	,000	,114
Intersección	5842,345	,000	,953
Sexo hijo/a	6,381	,012	,021
Modelo lingüístico	15,829	,000	,098

Tabla 7.73.: Pruebas de los efectos inter-sujetos sobre la influencia del sexo del hijo/a y modelo lingüístico en las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a

La Tabla 7.73. indica que son las variables “sexo del hijo/a”, “modelo lingüístico” las que influyen sobre las expectativas de las familias hacia el logro del euskera del hijo/a.

	Estimación del parámetro (error típico estimación del parámetro)	Tamaño del efecto %
Intersección	4,146 (,086) **	88,9
Hija mujer (referencia= hijo)	,238 (,094) **	2,1
Modelo lingüístico		
Modelo A	-,578 (,114) **	8,1
Modelo B	-,479 (,113) **	5,8
Modelo D (referencia)	0	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tabla 7.74.: Estimaciones de los parámetros sobre la influencia del sexo del hijo/a y modelo lingüístico en las expectativas de las familias hacia el logro de euskera del hijo/a

Los hijos del modelo D obtienen unas expectativas hacia el logro del euskera de 4,146 puntos y en los casos de las hijas obtienen 0,238 más puntos de expectativas hacia el logro de euskera. A medida que aumentan las expectativas en euskera del grupo de modelo D un punto, disminuyen las expectativas en euskera 0,578 puntos en el alumnado de modelo A y en el caso del grupo inscrito en modelo B disminuyen 0,479 puntos.

III. PARTE
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8

Discusión de los resultados y conclusiones generales

8.1. Conclusiones generales

8.2. Conclusiones relacionadas con las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias

8.2.1. Características demográficas

8.2.2. Características socioculturales y profesionales

8.3. Conclusiones relacionadas con la perspectiva de las familias sobre su dimensión educativa y la de la escuela

8.3.1. Dimensión educativa de las familias

8.3.1.1. Elección del centro escolar y modelo lingüístico

8.3.1.2. Percepciones de la red social, autoeficacia educativa y emociones

8.3.1.3. Vivencia escolar y social

8.3.1.4. Rol educativo

8.3.2. Dimensión educativa de la escuela

8.4. Conclusiones relacionadas con la implicación educativa de las familias

8.4.1. Implicación en la escuela

8.4.2. Implicación en el hogar

8.5. Conclusiones relacionadas con las expectativas de las familias y profesorado

Se presentan las conclusiones partiendo de los resultados obtenidos en la investigación. Primeramente, se tratará de discutir y presentar las conclusiones más generales. Posteriormente, se presentan las conclusiones más específicas que harán referencia al conocimiento obtenido en relación a los objetivos planteados en la investigación.

8.1. Conclusiones generales

De la globalización de los resultados obtenidos en la investigación se desprenden las conclusiones generales que confirman la mayoría de las hipótesis consideradas en la investigación. Indicamos brevemente a continuación.

- Las familias inmigrantes de la CAPV con hijos e hijas inscritos en Educación Primaria presentan una diversidad importante en relación a la llegada al nuevo país, composición familiar, y origen lingüístico, religioso y cultural. Se presenta gran pluralidad lingüística con treinta lenguas diferentes y gran variedad religiosa con una mayoría de religiones de familia semítica. Ello confirma la primera hipótesis considerada.
- Las familias conciben que la escuela tiene que responder a la actividad académica a desarrollar para obtener logros escolares adecuados. Conciben la escuela como un ente de poder externo a ellos mismos, y separan así la función educativa de la familia en el hogar y en la escuela. Como se espera en la segunda hipótesis las familias tienden a participar poco en la escuela y se ven a sí mismos agentes educativos más activos en el seno del hogar.
- En el ámbito escolar tienden a expresar mayor implicación con el profesor tutor/a que en las actividades generales de la escuela de modo que se confirma la tercera hipótesis de la investigación.
- Las familias hacen una diferenciación entre la escuela del país de origen y la escuela del país receptor. El conocimiento cultural y la propia experiencia están más cerca de la escuela de allí, mientras que se sienten más distanciados cultural

y experiencialmente de la escuela de aquí. La experiencia acumulada en la escuela del país de origen influye en la implicación en la nueva escuela, y no así los resultados académicos de sus hijos/as ni las expectativas generadas hacia el logro académico del hijo/a. Se confirman, en gran parte, las hipótesis 5.1. y 5.2.

- Las familias no muestran una actitud para la comunicación y participación en la escuela si no hay una invitación expresa y personalizada para ello. La cercanía del profesorado tutor/a favorece la relación entre familia y escuela razón por la que la hipótesis 5.3 queda en parte confirmada.
- En la dimensión educativa de la familia en el hogar se destaca la importancia de la educación en valores y apoyo motivacional animándoles a ser activos en la clase. La cuarta hipótesis queda confirmada.
- El nivel de educación formal de la familia, sus creencias sobre la autoeficacia, roles educativos en el apoyo académico, y lengua de aprendizaje escolar tienen implicaciones con el apoyo académico que se suministra en el hogar. Se confirman en gran parte las hipótesis 6.1. y 6.2.
- Para las familias estudiadas el hogar es el lugar privilegiado para desarrollar los valores educativos familiares mientras que la función de apoyo académico se considera más propio de la escuela. Así el apoyo académico no cobra tanta importancia en el hogar y se trata de impulsar por la solicitud de ayuda de los hijos e hijas y no tanto por la solicitud de la escuela. Se confirma en parte la hipótesis 6.3.
- Las familias estudiadas muestran unas expectativas positivas hacia sus hijos e hijas. Las mayores diferencias entre familia y profesorado se manifiestan en referencia a las expectativas relacionadas con el desarrollo del logro académico, lingüístico, profesionales y relaciones sociales en vinculación con el país receptor. El profesorado tutor/a se manifiesta más positivo que la familia en cuanto al mantenimiento de su lengua y amistades de origen familiar. Tal vez

esto indica un deseo, por parte de las familias, de mayor acomodación al país receptor. La séptima hipótesis queda confirmada.

- No existen diferencias en expectativas basado en el nivel de educación formal de las familias ni en la lengua de origen de modo que no se confirma la hipótesis octava ni la décima.
- La hipótesis respecto la relación entre expectativas y logros académicos tampoco se confirma; las expectativas de los padres y madres respecto al logro académico y hacia el euskera de su hijo/a demuestran que existe cierta distancia entre logros académicos reales del hijo e hija, y los deseos de los padres/madres expresados en sus expectativas.
- Se encuentran diferencias respecto al sexo del hijo/a, y el modelo lingüístico del hijo/a en el caso de las expectativas hacia el logro del euskera, de modo que la hipótesis novena y la decimoprimeras no se confirman.
- En cuanto a la variable sexo, cabe decir que se ha tomado en cuenta como referencia al hijo/a, hijo como varón, hija como hembra. Cuando se ha estudiado en relación a diferentes variables ha resultado ser un factor significativo. Lo cual exige una mayor profundización del estudio de esta variable puesto que el sexo se trata como una variable biológica cuando ello abarcaría el tratamiento de género desde una visión social y cultural con connotaciones específicas.

8.2. Conclusiones relacionadas con las características demográficas, socioculturales y profesionales de las familias

8.2.1. Características demográficas

Respecto al resultado de mayor presencia de madres que de padres se desprende que el rol asumido por la mujer en el cuidado educativo de los hijos e hijas es superior al que asume el hombre. La mujer sigue asumiendo una función primordial en la educación y crianza de los hijos e hijas en diferentes países (Grolnick et al., 1994;

Llorent, 1998; Baraibar, 2005; Terrón, 2006), lo que explica la naturalización de su rol como madre y cuidadora.

La mitad de las familias proceden de países de habla hispana, de Sudamérica y Centroamérica. El resto está compuesto por una mayoría de familias de origen rumano y familias de origen marroquí. Por la muestra estudiada se manifiesta que la escuela incorpora una población importante con conocimiento de una de las lenguas (castellano) de la educación bilingüe a la vez que los escolares procedentes de otro origen lingüístico (rumano, árabe, portugués etc.). Ello plantea a la realidad educativa la necesidad de tomar en cuenta su primera lengua diferente a las lenguas de la escuela.

El deseo de adquisición económica y la mejora de vida, junto a una mejor proyección de futuro para sus hijos/as son los aspectos más considerados para salir de su país, poniendo de manifiesto la importancia que adquiere la educación de los hijos e hijas en la decisión de la familia a emigrar (Erel, 2002; Giménez, 2003a) y en la idea de regreso (Cigoli et al., 2003).

Los procesos migratorios muestran situaciones muy variadas, donde destacan las dificultades para partir todos los miembros juntos. En la mayoría de casos la llegada se produce de forma escalonada, y tiende a ser el padre el primero en salir, aunque hay variaciones dependiendo de los países⁶⁴. Tal y como afirman otras investigaciones, existe mayor tendencia entre mujeres latinoamericanas a ser las primeras de la familia a aventurarse a emigrar, y es menor esta tendencia en el caso de las mujeres provenientes de Marruecos, Rumanía, Portugal (Marre et al., 2004, 111-2; Pedone, 2004, 148). Los hijos/as son los últimos en llegar. La diversidad en las formas de llegada puede ser debida a la situación económica, legal, laboral y de incertidumbre ante la nueva situación.

Las familias de la muestra no llevan mucho tiempo viviendo en la CAPV, la media es de 5 años. Manifiestan un futuro abierto sobre su asentamiento o posible regreso aunque en general muestran la tendencia al asentamiento en el país receptor. No está

⁶⁴ Cabe indicar las apreciaciones relacionadas al país de origen de las familias se realizan solamente con aquellos países con las que se cuenta una muestra lo suficientemente alta como para realizar una valoración.

resuelta la estabilidad cuando la mitad de la población no tiene nacionalidad o permiso permanente. Ello demuestra que el sistema educativo vasco está en los inicios de cómo responder a este nuevo fenómeno social.

Las familias muestran situaciones de rupturas, continuidades y discontinuidades en lo referente a la composición familiar. Se observa que las familias están en proceso de asentamiento y que en este proceso en algunos casos se incluye la posibilidad de construir una nueva familia, dando lugar a mayor número de familias mixtas y posible aumento de hijos e hijas nacidas en la CAPV. La estructura familiar más común es la nuclear, si bien también se encuentran tanto familias monoparentales como reconstituidas. Son pocas las familias que han tenido los hijos/as aquí y, cuando se da el caso, en su mayoría solamente ha tenido un hijo/a. La mayoría de las familias tienen la mayor parte de los hijos/as residiendo en la CAPV, por tanto, los periodos de maternidad o paternidad a distancia se han producido en años anteriores, tendiendo con el tiempo a la agrupación familiar en el país destino. En los casos en que las situaciones de separación familiar tienen lugar posiblemente ello puede suponer la incorporación de ciertas modificaciones en el funcionamiento familiar, los roles y funciones que asume cada miembro familiar, modificando así sus relaciones.

La mayoría de los hogares vive únicamente la familia nuclear siendo escasos los casos de hogares extensos o múltiples. Puede que ello sea debido a que la muestra está compuesta por familias con hijo/a en edad de escolarización y no adultos o/y menores inmigrantes no acompañados, en las cuales quizá se pueda dar con mayor intensidad esa tendencia.

8.2.2. Características socioculturales y profesionales

Destacan los estudios medios alcanzados por las familias⁶⁵, pudiendo sugerir que en principio el grado de formación puede ser un factor que facilita la salida de las personas que intentan mejorar su modo de vida. Su disposición a la formación continua es considerable, derivado seguramente, por la provisionalidad del mundo laboral a que

⁶⁵ Otras investigaciones han puesto de manifiesto el nivel educativo superior de los inmigrantes frente a los locales (Defensor del Pueblo, 2003; Marre et.al., 2004).

muchas veces son conducidos, y por los obstáculos para convalidar algunos títulos educativos.

Los cambios profesionales entre lo ejercido en el país de origen y lo que realizan en el país receptor dan cuenta de cómo mujeres, desempleadas en país de origen, se incorporan en el nuevo país en el empleo doméstico. Son menos las familias que trabajan en profesiones de nivel bajo y medio, seguramente afectados por la crisis económica que atraviesa la CAPV en los momentos de realizar la investigación. También es menor el grupo de familias que realiza trabajos de estudios medio o alto en el país receptor. El cambio en la situación profesional puede conllevar a una toma de conciencia respecto al rol asumido anteriormente y la nueva situación.

Se evidencia la diversidad que refleja la muestra en relación a religión y lenguas de origen, y por tanto, las familias han roto, con su entrada en el sistema educativo, con la imagen homogénea del mismo. La diversidad de opciones religiosas dentro de la rama cristiana, y la diversidad de países que optan por la misma es alta, al igual que las lenguas de origen, que aunque en la mayoría son indoeuropeas provenientes del romance, se refleja gran variedad de lenguas indoeuropeas así como de otras familias (bantú, niger-congo, amerindias), poniendo en evidencia que en algunos casos las lenguas maternas de las familias son lenguas minoritarias en el país de origen. Por consiguiente, cabe destacar la competencia bilingüe e incluso trilingüe que señalan tener las familias, resultado de situaciones de bilingüismo o de procesos coloniales vividos en países de origen, y por tanto, mayor en familias provenientes de países no hispanoamericanos.⁶⁶

La transmisión de la lengua de origen se hace, sobre todo, de forma oral. En el caso de que la lengua materna sea el castellano preservan en mayor medida la música y las costumbres religiosas que los canales televisivos del país de origen puesto que el riesgo de perder su lengua es menor que en el caso árabe o rumano. Las familias con idioma árabe y rumano afirman tener mayor presencia en el hogar de la lengua de origen a

⁶⁶ Siguiendo a Marre et al. (2004) nos referimos al colectivo hispanoamericano al colectivo que proviene de los países que constituyeron el imperio español de ultramar.

través de la televisión. Posiblemente siendo sus lenguas más diferenciadas de las lenguas del país receptor sientan mayor necesidad de su mantenimiento.

En cuanto a la transmisión de la lengua de la familia a los hijos e hijas también destaca la transmisión oral. La lecto-escritura en la familia tiene lugar cuando su lengua de origen es mayoritaria tanto en su país de origen o en el país receptor. Existe la tendencia a valorar las lenguas en relación a su prestigio con el riesgo de la pérdida de primera lengua sobre todo cuando es minoritaria. Sin embargo, se destaca el arraigo de la lengua árabe en su comunidad y el deseo de seguir manteniendo su lengua. La mayor tendencia a preservar la lengua familiar de forma oral, y no así formal, puede repercutir en la competencia en lengua familiar de los hijos e hijas de las familias de la primera generación. En este sentido, Bryceson et.al. (2002) junto a otros (Llorent, 1998; Vila, 2002), afirman sobre la disminución de contactos que tiene lugar con el país de origen desde las poblaciones inmigradas de primera generación a las poblaciones de segunda generación, en parte, debido a que las segundas generaciones experimentan barreras lingüísticas y culturales y poco conocimiento hacia las tradiciones originarias familiares.

Lógicamente, los niños se escolarizan en las lenguas de la escuela y la incorporación de las mismas en el ámbito del hogar va siendo considerable, en muchos casos, influenciado por los hijos e hijas. Algunas personas han manifestado haber aumentado el uso del castellano en sus hogares debido a sus hijos e hijas, sobre todo en los casos en que éstos han llegado a una edad temprana. Se va reflejando que la escuela ocupa un lugar en la socialización del niño/a y que la familia no es impermeable a ello, como muestra la introducción de la lengua de la escuela en el hogar.

8.3. Conclusiones relacionadas con la perspectiva de las familias sobre su dimensión educativa y la de la escuela

8.3.1. Dimensión educativa de las familias

8.3.1.1. Elección del centro escolar y modelo lingüístico

De los resultados se desprende que la fuente de información más cercana para la elección escolar está en los familiares y las amistades, y menos en las instituciones. Puede que ello sea debido a que las familias no buscan una ayuda institucional, y tratan de tomar decisiones en base a sus propios criterios, como demuestra el alto índice de no informados de la muestra.

Son las razones más prácticas/pragmáticas las que ejercen mayor influencia en la elección escolar (cercanía, recomendación). Cabe destacar que cada vez es mayor la influencia de los Comités de escolarización⁶⁷. El hecho de que casi un tercio de las familias opte por un centro por tener familiares o hijos e hijas de paisanos estudiando en el mismo reafirma la influencia que producen en las familias sus redes sociales (Garreta, 2008). Parece que consideran en mayor medida las razones lingüísticas que el tipo de centro o su identidad religiosa en su elección. En la opción del centro educativo con el modelo A o B está presente el criterio del idioma mientras que en el modelo D la consideración de la lengua no está tan presente.

En muchos contextos el centro ofrece un único modelo lingüístico, razón por la que en muchos casos las familias manifiestan no haber elegido el modelo lingüístico (sobre todo es el caso del modelo D y en zonas menos urbanas). En los casos en que han podido optar, es la familia, y no la escuela, la que elige el modelo lingüístico. Las familias manifiestan considerar razones algunas veces un tanto contradictorias a la hora de su elección. Por una parte, está el deseo de aprendizaje del euskera cuando optan por el modelo lingüístico, a su vez, se manifiestan estrategias de evitación del euskera como lengua vehicular en el aprendizaje por temor a que éste sea un obstáculo para el

⁶⁷ Comité de escolarización: El Departamento de Educación, Universidades e investigación creó en el año 2003 los Comités de escolarización con el fin de distribuir en diferentes centros escolares al alumnado de origen inmigrante que llegan fuera de los periodos de matriculación. El comité asigna a los mismos el centro educativo.

desarrollo académico de sus hijos/as. Esta razón junto a la de poder ayudar con los deberes en el hogar es más acusada en las familias de modelo A y de habla hispana. No hay movilidad de cambio entre los modelos lingüísticos que se optan desde un principio.

8.3.1.2. Percepciones de la red social, autoeficacia educativa y emociones

Las familias cuentan con algunas amistades en el país receptor aunque no todos consideran tener personas de confianza a la hora de necesitar de apoyo para el cuidado de sus hijos/as por diferentes razones como ausencia de red familiar y de amistad o también por las dificultades laborales y distancia geográfica etc. de familiares y amistades. Las relaciones sociales que las familias establecen en el ámbito escolar son escasas. La escuela, desde su punto de vista, no ofrece un espacio para la ampliación y desarrollo de relaciones de amistad de aquí que manifiestan tener una relación buena pero superficial con las familias de la escuela y limitada en muchas ocasiones al saludo.

Perciben la escuela como institución educativa con poder de asegurar el éxito educativo de sus hijos e hijas y se perciben a sí mismos más capacitados para asumir funciones educativas en el seno familiar, y sobre todo, en relación a la transmisión de valores familiares y motivación. Tal y como otras investigaciones han evidenciado (Delgado Gaitán, 1992, 2004; López, 2001; Chrispeels et al., 2001; Auerbach, 2007 etc.) sobre todo tienden a manifestar su apoyo a la educación de sus hijos a través de la educación en valores y el apoyo motivacional y no tanto en el apoyo directo académico. En su percepción, la falta de competencia lingüística en la lengua escolar de sus hijos e hijas es una limitación para la ayuda escolar que podría ofrecer de modo que es sólo la escuela quien asume, en mayor parte, la función instructiva. Sin embargo, se resalta la importancia de algunas estrategias para compensar algunas de las dificultades idiomáticas tales como el uso de Internet o el diccionario, escucha de lectura, solicitud de un resumen, traducción lingüística de los ejercicios a realizar, pedir a familiares ayuda etc. En relación a las actividades que desarrolla la escuela a través del AMPA asumen tener poco conocimiento, y por lo tanto, no se implican.

Las familias no valoran su presencia en la escuela pero tampoco perciben ésta como un espacio adverso puesto que se sienten bien acogidos pero no buscan su inserción en ella. Su falta de participación no se relaciona con los sentimientos de pudor, inseguridad en la relación. Respecto al sentimiento de tener dificultades de relación con otras familias no es algo que les preocupa. Relativizan la posible ventaja de esta relación. Sin embargo, muestran sentimiento de seguridad en las relaciones con el profesorado puesto que relacionan con el apoyo y respaldo que ellos puedan proporcionar. La relación con el profesorado es prioritaria dentro de la comunidad escolar. Centran su mirada en el bienestar y aprendizaje de los hijos e hijas en la escuela y no valoran su relación con otras familias en la escuela.

8.3.1.3. Vivencia escolar y social

La movilidad derivado de los procesos migratorios implica continuidades y discontinuidades en la relación educativa de los padres y madres con la escuela. En general, se ha podido ver una mayor relación de las familias con el profesorado y mayor participación de éstas en actividades de la escuela en el país de origen que en el país receptor. Tal vez, se deba esta relación a mayor conocimiento del funcionamiento de la escuela y mayor familiaridad con la misma en su propio contexto. En relación a la no participación de las familias en el país de origen hay que señalar que muchas familias han emigrado en proceso de escolarización de sus hijos e hijas dejando a los mismos en el país de origen y teniendo que delegar las funciones educativas en otros familiares.

Respecto a la vivencia social, hay satisfacción respecto al trato recibido por las instituciones públicas (servicios de salud, atención ciudadano etc.). En general las familias no manifiestan sentir un rechazo explícito por parte de la población vasca, y en tales casos, se tiende a restar importancia. Se señala alguna connotación negativa en el ámbito laboral y las interacciones cotidianas (en la compra, en el bus etc.).

8.3.1.4. Rol educativo

De los resultados se evidencia la importancia que conceden las familias a los roles relacionados con aspectos educativos de sus hijos e hijas, sobre todo en relación a la

educación de valores, y no así, a los relacionados con aspectos académicos. En relación a la escuela, conciben mayor responsabilidad para establecer contacto con el profesorado que con otras actividades generales de la escuela (AMPA etc.)

8.3.2. Dimensión educativa de la escuela

De los resultados deducimos que las familias consideran la escuela una entidad acogedora que establece relaciones bastante cercanas con ellas. Manifiestan recibir mucha información de ella sobre actividades que programan y también es bastante satisfactoria la información sobre modelos lingüísticos. Sin embargo, cuando se trata de aspectos más concretos relacionados con las cuestiones culturales específicas del País Vasco el profesorado no muestra especial atención en explicarles el nuevo contexto.

Hay diferencias entre los centros en la comunicación entre el profesorado y la familia. Cuando se da una comunicación continuada con una planificación de agenda con conversaciones telefónicas, encuentros, la relación con el profesor/a tutor/a es más satisfactoria. No siempre se da esta relación por diversas razones tales como a) no convocatoria por parte del profesorado y la falta de iniciativa de la familia de presentarse al profesor/a tutor/a; b) dificultades para establecer citas en horarios posibles para las familias; c) desconocimiento de la lengua escolar por parte de la familia; d) llevar poco tiempo escolarizado en la escuela; e) no ver la necesidad de contacto con el profesorado.

El profesorado tiende a una mayor búsqueda de implicación entre las familias en aspectos más académicos, directamente relacionados al currículo, tales como apoyo académico en el hogar; muestra en algunos casos interés por comunicar a las familias diferentes estrategias educativas para la práctica en el hogar.

Sin embargo, el profesorado no tiende a buscar la implicación de las familias en aspectos educativos más generales (actividades del AMPA o inscripción en actividades extraescolares). Puede ser debido a que subyace en ellos el discurso de la igualdad educativa como equivalente a proporcionar un trato igualitario a todas las familias y alumnado, independientemente de valorar si algunas familias puedan necesitar una

atención más personalizada (por ser nuevos en el centro o en el país, por ejemplo). En la mayoría de los centros el AMPA remite a través de los hijos e hijas notificaciones sobre las reuniones y actividades que organiza para las familias, y sobre las actividades extraescolares que se ofrecen. Ante esta información probablemente el profesorado no considera necesaria su intervención.

No obstante, se han evidenciado los efectos positivos que generan los centros que han mostrado mayor tendencia a comunicar e invitar personalmente a las familias a ciertas actuaciones tales como animarlos a inscribir a sus hijos e hijas en clases de euskera, en clases de religión y lengua de origen, en clases de apoyo, invitarlos a exponer aspectos de su bagaje sociocultural en la clase, comunicarles sobre la idoneidad de las actividades extraescolares y las actividades que organiza el AMPA etc.

Se ha podido ver, en general, que los hijos e hijas muestran interés en que sus padres y madres presten atención a su solicitud en relación al apoyo escolar. Aún así, siempre hay diferencias, y algunos no hacen explícito el deseo del apoyo familiar de modo que no solicitan ayuda para la realización de las tareas escolares y tampoco buscan comunicarse con sus padres y madres en temas relacionados con la vida escolar. El deseo que más han manifestado los hijos e hijas es la presencia de la familia en actuaciones lúdicas y públicas organizadas por la escuela en las que ellos son protagonistas. Los hijos e hijas desean participar en las actividades extraescolares y así se lo comunican a la familia, no obstante, algunas familias no disponen de recursos económicos para ello, pero advierten sobre la actitud comprensiva que muestran sus hijos e hijas, que dejan de realizar tales demandas.

8.4. Conclusiones relacionadas con la implicación educativa de las familias

8.4.1. Implicación en la escuela

En general, tal y como afirman otras investigaciones (Garreta et al., 2007; Aguado et al., 2006; Bartolomé, 1999; Sarramona, 2002) la implicación de las familias en las actividades escolares y la participación en las comisiones de la escuela es baja. Entre las razones dadas sobresalen el problema de los horarios laborales y cuidado de hijos e hijas

menores; el sentimiento de incomodidad debido, por una parte, a que su presencia necesita de la traducción del idioma escolar, y por otra, el desacuerdo respecto a ciertos criterios educativos referentes, sobre todo, a aspectos normativos, hace que la participación sea menos activa.

No obstante, también cabe señalar que las familias que participan en las actividades generales de la escuela toman en cuenta la función socializadora de la escuela y buscan relacionarse con otras familias y tener mayor conocimiento del profesorado y el alumnado de la escuela. Tratan de conocer mejor la cultura del país donde viven.

En términos generales, se puede afirmar que las familias perciben la escuela como espacio para el desarrollo académico y de amistad de sus hijos e hijas, y no tanto para la formación y desarrollo familiar. La escuela se concibe como un espacio acogedor pero ajeno en cuanto a las posibilidades que brinda para 1) la formación y desarrollo educativo familiar, 2) para mejorar las relaciones entre familia-escuela o 3) para construir una comunidad educativa. En la relación participativa con el centro escolar no muestran especial interés en la búsqueda de estrategias para el desarrollo de su cultura de origen. Su postura es de acomodación a las normas y modos de participación de la escuela (las actividades del AMPA, modos de comunicación entre escuela, profesorado y familia), no dando señales para plantear una educación intercultural.

Esto puede llevar implícito el sentido del valor o función de la escuela, más relacionado a una función educativa instrumental. Es por ello, probablemente, que su participación es más directa con el profesor/a tutor/a que con la escuela en general.

Siguiendo los resultados, se puede decir que la lengua materna y el nivel educativo de la familia tienen relación en la implicación con el profesor/a tutor/a. Las barreras lingüísticas (Aguado et al., 2006; Chrispeels et al., 2001; Besalú, 2002) y el conocimiento educativo de la familia (Epstein et al., 1993; Aguado et al., 2003) pueden, por tanto, ser motivo para un menor contacto con el profesor/a tutor/a.

El sexo del hijo/a tiene relación en la implicación de las familias con el profesorado tutor/a, ya que éstas suelen manifestar mayor implicación con el profesorado tutor/a

cuando tienen hijos varones que hijas. Posiblemente, tal y como también afirman otras investigaciones (Bodovski, 2010; Manz et al., 2004), el hecho de que las familias tienden a establecer contacto con la escuela cuando hay problemas (Desforges, 2003; Bakker et al., 2007), y la tendencia mayor de los hijos a manifestar un comportamiento inadecuado puede conducir a las familias a establecer mayor grado de implicación con el profesor tutor/a.

La implicación de la familia con el profesor tutor/a no se relaciona de forma significativa con los resultados académicos. Desde la perspectiva de la familia, el aspecto académico es una cuestión que compete más al profesorado que a la propia familia. Su actitud es más de espera a la iniciativa del profesor para establecer una cita que la propia suya. La iniciativa en el contacto con el profesor/a tutor/a no es frecuente en el caso de hijos e hijas con bajos logros académicos posiblemente porque esperan que el profesor establezca un contacto con ellas, tampoco en el caso de los hijos e hijas con altos logros, puesto que no ven la necesidad de contactar con el profesor/a tutor/a.

En la relación con el profesor/a tutor/a dan importancia al tema de la disciplina y modales de sus hijos e hijas, y menos al tipo de ayuda a proporcionar en diferentes aspectos de carácter académico y extraescolar. Su preocupación por la pérdida de valores familiares como el respeto, buen comportamiento y modales vienen a ser valores educativos importantes.

A mayor grado de percepción de autoeficacia mayor es la implicación con el profesor/a tutor/a (Eccles et al., 1996; Hoover-Dempsey et al., 1992). Probablemente, el hecho de percibir que pueden influir en el destino educativo de sus hijos e hijas les motiva a la búsqueda de apoyo y orientación del profesorado. La relación con otras familias de la escuela puede impulsar mayor implicación con el profesor/a tutor/a. El contacto con los participantes de la escuela puede conllevar a establecer mayor grado de contacto también con el profesorado tutor/a.

Las vivencias escolares de las familias en el país de origen orientan, en parte, el tipo de relación educativa que establecen en el nuevo país, de modo que las experiencias pasadas tienen cierta continuidad en el nuevo país (Garreta, 2008; Anderson et al.,

2007). También las creencias educativas de las familias sobre su rol educativo guían sus prácticas educativas en la escuela.

No se aprecia relación entre la dimensión emocional de la familia y su implicación con el profesorado tutor/a. Probablemente las familias buscan la relación con el profesorado con una finalidad instrumental en beneficio de sus hijos e hijas, independientemente de los sentimientos que le genere la relación con el profesorado tutor/a.

Una buena acogida general del centro no es motivo para un mayor grado de implicación con el profesor/a tutor/a, más una relación individualizada con el profesorado tutor/a puede ser motivador para una mayor implicación de la familia. Otras investigaciones confirman los mismos resultados (Epstein, 1987; Griffith, 1998; Green et al., 2007). Un mayor grado de comunicación por parte del profesor/a tutor/a hacia las familias y mayor grado de invitación de éste hacia las familias a participar de forma activa en la educación de sus hijos e hijas puede motivar una mayor implicación con el profesor/a tutor/a. A su vez, mayor reclamo de los hijos e hijas hacia la implicación con ellos puede ser motivo para mayor grado de contacto con el profesorado tutor/a.

El estudio conjunto de las variables indica que una mayor influencia en la implicación de las familias con el profesor/a tutor/a corresponden a su vivencia educativa en la escuela de sus hijos/as, la invitación del profesorado a la participación del padre o madre y el sexo del hijo/a. Por tanto, se afirma que las experiencias educativas anteriores así como la influencia actual del profesorado y el sexo del hijo/a son factores que influyen de forma más acusada en la implicación de las familias con el profesor tutor más que las percepciones, roles y características personales propias de las familias.

Todo ello hace pensar que el rol educativo de la familia en relación a la escuela está más claro en el contexto educativo del país de origen que era más propio y con mayor conocimiento de su funcionamiento. Mientras que su nueva situación en la escuela del nuevo país es más descontextualizada. No obstante, la llamada del profesor/a tutor/a para su participación es un factor motivador para su implicación de modo que la escuela

puede, a través de una relación individualizada, impulsar mayor relación entre familia y escuela. Las diferencias marcadas para su implicación en atención si es chico o chica plantea una visión diferenciadora de la educación. Se ha visto que el hijo puede tener comportamientos más disruptivos, pueden saltar más fácilmente las normas generando en los padres y madres la exigencia de mayor control que las hijas quienes se presentan más adaptativas a las normas y mandatos culturales.

8.4.2. Implicación en el hogar

Las familias muestran interés en conocer el desarrollo de sus hijos e hijas en el entorno escolar a través de la comunicación que establece con el hijo/a en el hogar. Sus estrategias de apoyo comprenden el refuerzo positivo que dan a sus hijos e hijas animándoles a que participen directamente ante las dudas y dificultades que pueden surgir en la clase. Insisten a sus hijos e hijas en que tomen la iniciativa de plantear sus cuestiones aún en el caso de que puedan encontrarse con cierta inhibición para ello, orientándoles a la importancia de maximizar los recursos que se presentan en clase. Sobresale la manifestación hacia la importancia de los valores en la educación familiar. Los valores se centran en torno a la participación en las tareas de la casa, al control del uso de los medios tecnológicos (televisión, video consola...) y, en general, el consumo desmesurado. Se trata de la toma de conciencia respecto al consumo mediante la comprensión de que las posibilidades económicas son restringidas para ello.

Respecto al apoyo de carácter más académico, sobresalen las estrategias de organizar un espacio apropiado para el estudio siendo menos frecuentes las estrategias directamente relacionadas con la lecto-escritura. Las estrategias de ayuda para el desarrollo de las tareas escolares varían en función de varios aspectos. Los análisis confirman que las familias con mayor nivel de educación formal y con lengua materna castellana tienden a apoyar en mayor grado los aspectos académicos de sus hijos e hijas. El modelo lingüístico es un factor que motiva mayor o menor implicación en aspectos académicos de forma que se evidencia la influencia que tiene el idioma escolar en la implicación familiar en el apoyo de carácter académico.

Ante la toma de conciencia de las familias sobre su limitación para poder prestarles el apoyo a sus hijos e hijas bien por razones idiomáticas o falta de tiempo algunos recurren a la estrategia de la implicación de otros miembros bien familiares, amigos u otras asociaciones con mayor capacidad para ello. Por tanto, consideramos que la influencia que puede tener la familia extensa en el apoyo educativo del alumnado no se puede despreciar tal y como se indica en otros estudios (Gregory, 2001; Kenner, 2005; et al., 2007; Finders, et.al. 1994). Sin embargo, al tratar de familias de primera generación no conviven, todavía, con otros miembros de la familia extensa.

Los hijos varones reciben mayor ayuda que las hijas, queriendo indicar seguramente la mayor autonomía de las hijas para la realización de los deberes y mayor necesidad de seguimiento y apoyo en los varones. El hecho de que los resultados escolares de los hijos e hijas guardan una relación negativa pero no significativa con el apoyo académico que ofrecen las familias contribuye a pensar que las familias apoyan más a sus hijos e hijas en base a la petición de ayuda que éstos realicen (vayan bien o no) y no tanto en base a los logros escolares que obtienen. Puede ser debido también, como afirman los trabajos de Suarez-Orozco et al. (2009) y Portes et al. (2007), a la existencia de cierto alumnado con una fuerte motivación para el éxito escolar que enfrentan las situaciones adversas o de desventaja desde la autoimposición de ciertas presiones para triunfar en la nueva sociedad, y obtienen así buenos resultados aun cuando el apoyo familiar es inexistente o la lengua materna no coincida con la escolar.

De los resultados se confirma que la autoeficacia, la percepción de capacidad de la influencia familiar en los resultados escolares, es importante a la hora de apoyar en aspectos académico (Delgado-Gaitán, 2004; Hoover-Dempsey et al., 1992; et al., 2005; Grolnick et al., 1997; Aparicio, 2003). La dimensión emocional hacia el hijo e hija (sentimiento de comunicación) no se relaciona de forma significativa con el apoyo académico que le proporciona, probablemente, debido a que el apoyo académico adquiere un cariz instrumental y puede suceder que no se sientan capacitados para ello.

Los roles educativos que las familias creen que deberían de asumir en el apoyo académico guían también sus prácticas hogareñas en términos académicos de modo que de nuevo se observa la importancia que tienen sus convicciones educativas en su

actuación educativa (Hoover-Dempsey et al., 1997; Walker et al., 2005; Redding, 2006).

Se confirma otra vez que la acogida general de la escuela no es un elemento motivador de mayor apoyo académico familiar en el hogar, tal y como se observa en algunas investigaciones ya mencionadas anteriormente (Griffith, 1998; Green et al., 2007). Por tanto, parece que una buena bienvenida y acogida no es suficiente para fomentar en las familias mayor implicación educativa en el hogar. Posiblemente, una relación más individualizada del profesorado es necesaria para influir la actuación académica de las familias. Cuando las familias perciben un contacto cercano por parte del profesor/a tutor/a hacia ellas éstas manifiestan mayor tendencia a apoyar académicamente en el hogar a sus hijos e hijas, de modo que un contacto más continuo y cercano es probablemente necesario para realizar una contribución más significativa en el hogar por parte de las familias.

Las familias que no reciben sugerencias para implicarse en el apoyo académico por parte del profesor se implican menos en el apoyo académico. De modo que la ausencia de consejos y orientaciones del profesor/a tutor/a puede motivar menor actuación educativa en las familias. Sin embargo, las familias que dicen recibir abundantes ideas y sugerencias por parte del profesor/a tutor/a para implicarse no siempre son las que mayor implicación académica manifiestan luego en el hogar. Este hecho puede indicar que probablemente si bien el contacto con el profesorado tutor/a es un aspecto importante para la implicación, un mayor grado de comunicación de ideas a las familias para apoyar académicamente a sus hijos e hijas no sea suficiente para fomentar un apoyo académico alto, de modo que se deba pensar en una actuación más programada y adaptada a las necesidades individualizadas de cada familia para cambiar los hábitos familiares.

Se confirma la importancia del reclamo de los hijos e hijas a la hora de la implicación en el apoyo académico en el hogar, de modo que en su grado de apoyo académico la importancia del reclamo del hijo/a adquiere mayor relevancia (Balli, 1996; Green et al., 2007).

El estudio conjunto de variables pone de manifiesto que las propias características de las familias (nivel educativo, percepciones sobre autoeficacia y roles) y de los hijos e hijas (sexo y modelo lingüístico) presentan mayor influencia que las demandas de la escuela en el apoyo académico a sus hijos e hijas en el hogar (Green et al., 2007). La tendencia que manifiestan las familias para diferenciar el universo escolar del hogar puede tener importancia, y así, pueden orientar su apoyo académico en mayor grado en base a su situación personal y la del hijo/a que en base a las peticiones de la escuela. El hogar es el refugio donde tienen continuidad los valores educativos familiares de forma más consistente. La familia asume su labor motivacional y la educación en valores desde el hogar mientras que deja en manos de la escuela, en mayor grado, la función de apoyo académico. Protege su ideario educativo desde el hogar diferenciando ambos espacios, escolar y hogar, y sus funciones. Es así como el apoyo académico no adquiere tanta intensidad en el hogar y cuando tiene lugar responde, sobre todo, al reclamo de ayuda de sus hijos, y no de la escuela, y también a las necesidades que ellos perciben y en base a sus creencias y convencimiento sobre las posibilidades que ellos valoran tener; la lengua de estudio, su autoeficacia, su nivel de educación formal y los roles que consideran deben asumir en relación al apoyo académico.

8.5. Conclusiones relacionadas con las expectativas de las familias y profesorado

De los resultados comparativos entre familia y profesorado respecto a expectativas podemos concluir que las diferencias acerca de las expectativas sobre el alumnado son más positivas en el caso de las familias.

Respecto a las expectativas en logros académicos, observamos que las familias tienden a depositar altas expectativas hacia sus hijos e hijas tal y como otras investigaciones han evidenciado (Garreta, 1994; Aparicio, 2003; Barreiro et al., 2007). El estudio más específico realizado sobre la relación entre las expectativas de las familias hacia el logro académico del hijo/a y otras variables confirman lo siguiente: las familias de nivel de educación formal alto expresan en mayor proporción altas expectativas hacia sus hijos e hijas, también lo expresan las familias con educación formal medio y bajo poniendo de manifiesto que el proyecto migratorio dibuja una

diferenciación en las creencias familiares sobre las posibilidades que ellos han tenido y las que proyectan que tendrán sus hijos e hijas.

Si bien a mejores resultados escolares actuales de sus hijos e hijas las expectativas son mejores, esta relación no es muy intensa, de modo que puede haber cierta distancia entre los resultados académicos reales y las proyecciones que desprenden las expectativas de las familias hacia el logro académico de sus hijos e hijas (Chrispeels et al., 2001; Marquez, 2010). Las familias esperan mejores logros en sus hijas que en sus hijos varones tal y como otras investigaciones también han evidenciado (Del Valle et al., 2002; Feliciano, 2006; Bodovski, 2010).

El factor lingüístico no ejerce influencia en el grado de expectativas en logros académicos que las familias depositan en sus hijos e hijas; las familias con lengua materna diferente al castellano también esperan buenos logros académicos futuros en sus hijos e hijas. El modelo lingüístico en el que están matriculados no se relaciona con las expectativas en relación a los logros académicos. Esto puede indicar que las familias no relacionan los logros académicos con el grado de conocimiento de las lenguas del país receptor, de modo que la competencia en las lenguas no interferirá, según las familias, el futuro académico de sus hijos e hijas.

El estudio conjunto de variables confirma la importancia del sexo del hijo/a y de las expectativas del profesorado. Expectativas familiares más positivas que el profesorado tutor/a evidencia la esperanza que depositan las familias en el futuro académico de sus hijos e hijas, especialmente en sus hijas, sea cual sea su situación personal.

En referencia a la comparación de expectativas lingüísticas entre familia y profesor/a tutor/a cabe señalar que las diferencias son más acusadas en la adquisición de las competencias lingüísticas respecto al euskera y castellano, que en relación al inglés y la lengua de origen. Las familias se muestran menos positivas en relación a la lengua materna.

El análisis más específico realizado en torno a las expectativas hacia el logro del euskera indica que éstas no se relacionan con las características de las familias (lengua materna, nivel educativo). Es decir, las familias con una lengua materna diferente al castellano no esperan que sus hijos e hijas por ello tengan menores posibilidades de alcanzar logros altos en euskera. A su vez, estas expectativas no se diferencian según el nivel de educación formal de las familias.

Sin embargo, las características (sexo y modelo lingüístico) de los hijos e hijas influyen en mayor medida en sus expectativas lingüísticas de euskera. El modelo lingüístico del hijo/a influye las expectativas de las familias de modo que las familias inscritas en modelo A esperan menores logros hacia el euskera. Este hecho pone de manifiesto que el contexto sociolingüístico puede influir, según las familias, de forma más o menos limitadora en la competencia lingüística en euskera de los hijos e hijas y no así en logros académicos generales. El sexo del hijo/a aparece también como factor influyente en las expectativas lingüísticas de las familias, de modo que las familias con hijas son más optimistas.

A más bajo resultado en euskera del alumnado sus familias tienden a tener menores expectativas hacia el logro del euskera de sus hijos e hijas. Las familias no siempre hacen una relación directa entre los resultados escolares actuales de los hijos e hijas en euskera y los posibles logros futuros en la misma aunque se apunta una tendencia de relación ascendente, en términos generales, entre los logros y expectativas.

Las expectativas del profesor/a tutor/a hacia los logros en euskera son menores que las manifestadas por las familias. Las diferencias, sobre todo, son pronunciadas en las expectativas más negativas; en los casos en que el profesor/a tutor/a concede muy bajas y bajas expectativas al alumnado las familias tiende a conceder expectativas al menos regulares. Ello puede evidenciar mayor optimismo en las familias hacia el futuro académico de sus hijos e hijas y el deseo de una mayor adaptación al nuevo contexto.

El estudio conjunto de variables indica que las variables más influyentes en las expectativas sobre el euskera son el sexo del hijo/a y el modelo lingüístico. Por tanto, confirmamos otra vez que las expectativas hacia los logros del euskera de sus hijos no

varían tanto en función de las características personales de las familias (lengua, nivel educativo) sino en función de factores más de contexto, como el modelo lingüístico y el sexo del hijo/a, que crea unas expectativas diferenciadas, más positivas en contextos más euskaldunes y cuando se refieren a las hijas.

Por último, citamos las expectativas en relaciones sociales, que tienden a ser más parecidas entre familia y profesor/a tutor/a, si bien, las diferencias más notables se dan en relación a las amistades futuras que puedan establecer con las personas nacidas aquí, donde las familias también se muestran algo más positivas.

IV. PARTE
BASES ORIENTATIVAS PARA LA INTERVENCIÓN
EDUCATIVA

CAPÍTULO 9

Aportaciones para la intervención educativa con familias inmigrantes con hijos e hijas en la Educación Primaria

9.1. Orientaciones para el centro escolar y la familia a partir de la relación educativa familia-centro

9.1.1. Acogida

9.1.1.1. Parte informativa

9.1.1.2. Seguimiento: orientación y mediación

9.1.2. Gestión de la diversidad: lenguas y religión

9.1.2.1. Elección de las familias sobre el modelo lingüístico del centro

9.1.2.2. Atención a las lenguas materna del alumnado

9.1.2.3. La dimensión religiosa

9.1.3. Espacios de encuentro entre familia y escuela

9.1.3.1. Participantes

9.1.3.2. Formatos para el desarrollo de espacios de encuentro

9.1.3.2.1. Espacios de comunicación informal a modo de tertulia

9.1.3.2.2. Talleres

9.1.3.2.3. Cursos formativos

9.2. Orientaciones para el profesor/a y para la familia a partir de la relación educativa familia- profesorado

9.2.1. Orientaciones basadas en el conocimiento de la situación de las familias

9.2.1.1. Proyecto migratorio de la familia

9.2.1.2. Estado de la composición familiar

9.2.1.3. Situación documental y laboral en el país de llegada

9.2.1.4. La diversidad lingüística

9.2.2. Orientaciones basadas en los resultados sobre la implicación educativa de las familias en la escuela

9.2.3. Orientaciones basadas en los resultados sobre la implicación educativa de las familias en el hogar

9.2.4. Orientaciones respecto a las expectativas de las familias

9.3. Acción formativa para el profesorado

9.4. Administración educativa

Destacamos la complejidad en la educación para atender a muchas y diferentes situaciones que se presentan en el centro y en el aula. Ante esta complejidad los profesores pueden sentirse limitados para atender a exigencias muy diversas. Creemos que para un educador es importante tener sensibilidad acerca de la realidad que se le presenta y desarrollar prácticas educativas con criterios fundamentados en el conocimiento aportado por el diagnóstico, análisis de necesidades y evaluación. Ello requiere la corresponsabilidad de los diferentes profesionales del centro educativo: familia y comunidad. Por todo ello, nos limitamos a modo de apunte a presentar numerosos aspectos tratados en esta investigación que pueden ser entendidos como sugerencias a tomar en cuenta en los diferentes apartados que implican la relación educativa familia y escuela. Se refieren a dos niveles diferentes; por una parte, a orientaciones a partir de la relación educativa que la familia establece con el centro, y por otra parte, orientaciones a partir de la relación educativa más personal que establece con el profesorado, en especial con el profesorado tutor/a.

9.1. Orientaciones para el centro escolar y la familia a partir de la relación educativa familia-centro

La incorporación en el centro escolar del alumnado y familia vinculados a la inmigración lleva implícito la necesidad de desarrollar una atención global e integradora que responda a nuevas demandas de la realidad social. Estas demandas provienen de la diversidad de situaciones en términos de conocimiento lingüístico, cultural y académico y, en muchos casos, se identifican con ciertos rasgos vinculados a la experiencia migratoria; situaciones de exclusión social, temporabilidad en aspectos legales y laborales, separación/reagrupación familiar etc. Lo que obliga a tomar en consideración la perspectiva integral de la educación y a plantear la relación entre familia y escuela de una manera coherente y eficaz.

Analizados los resultados se pone en evidencia la importancia de la participación de la familia en la educación de sus hijos/as. Ello plantea la búsqueda de relación de igualdad y de oportunidades de participación que se puede lograr a través de una relación intercultural y una educación de calidad en condiciones de equidad. Somos

conscientes que ello plantea incorporar cambios en diferentes ámbitos, no sólo educativo si no también sociales, políticos etc. En el ámbito educativo, y desde nuestra investigación derivamos la importancia de reflexionar sobre algunos campos del proyecto educativo del centro escolar: aspectos organizativos, lingüístico culturales, didácticos, curriculares etc.

A partir de las conclusiones se proponen a modo de sugerencia bases orientativas centradas a cómo incorporar las familias inmigrantes en la escuela. No se trata de aislar estas familias del conjunto que forman parte la escuela y realmente las orientaciones estarían enfocadas desde una perspectiva intercultural. Estaríamos de acuerdo con Essomba (2008) cuando apunta que hay que avanzar desde una etapa de conocimiento y descubrimiento, a un reconocimiento y vínculo hasta llegar a una etapa de compromiso y acción. Tomando en cuenta el contexto donde se centra el estudio las bases orientativas hacen referencia a las familias de la inmigración y Centros de Educación Primaria de la CAPV.

El tipo de sugerencias que se van a realizar implicaría a los miembros componentes del centro, profesionales, familias, alumnado. Se sabe que un compromiso a nivel de centro plantea configurar un equipo para establecer criterios de gestión, implementación y evaluación de las diferentes propuestas de actividades. Podría estar formado por miembros de equipo directivo, profesorado, orientadores, padres/madres y de representantes de la comunidad.

Describimos a continuación los diferentes apartados de las orientaciones que persiguen la mejora de la atención a las familias desde una perspectiva de ámbito general de la escuela.

9.1.1. Acogida

Se refiere a proponer algunas pautas para realizar una acogida adecuada al alumnado y familia de reciente incorporación al centro escolar.

En nuestro estudio, se ha visto que la elección del centro escolar se produce, en mayor grado, a través de la información que proporcionan las amistades y los miembros familiares. Ante ello la escuela puede considerar:

- Tratar de influir en las decisiones de elección escolar de las familias a través de su publicitación en el barrio y animar a las familias del centro escolar a comunicar a sus amistades la posibilidad de matricularlos en ese centro puesto que valoran positivamente la cercanía entre la ubicación del centro y el hogar.
- En las escuelas con altos índices de hijos e hijas de familias de origen inmigrante, en especial, la escuela tiene que realizar una reflexión sobre las actitudes que muestran las familias autóctonas, quienes a veces responden con voz de alarma ante la llegada de las nuevas familias. Tratar de cambiar los prejuicios y estereotipos que en ocasiones vienen incorporadas en los discursos de las familias autóctonas así como la necesidad de demandar a la administración mayor dotación de recursos son dos aspectos importantes con los que tendrá que lidiar la escuela para tratar de atraer a nuevas familias.

9.1.1.1. Parte informativa

Una vez que la familia tiene asignada una escuela y se matricula en la misma, en este contacto la escuela tiene que compartir con la familia cuestiones para un mayor conocimiento mutuo:

➤ La escuela recoge información sobre la familia

1. Características generales de la familia: sirve para identificar aspectos personales y contextuales de la familia tales como su conocimiento de lenguas, nivel educativo, aspectos culturales y religiosos, situación laboral y legal, proyecto migratorio, residencia actual, amistades y familiares con los que cuenta etc.

2. Dimensión educativa de la familia: se refiere a aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas y que inciden de forma más directa en su relación con la

escuela. Comprende aspectos como su disponibilidad horaria para acudir a la escuela, sus vivencias en la relación con la escuela anterior de su hijo/a, medios comunicativos utilizados en ella e información sobre el desarrollo escolar del hijo/a adquirido en las escuelas anteriores.

En este primer contacto, las familias pueden mostrarse reticentes a proporcionar información detallada de su situación familiar (nivel formativo, laboral, situación legal etc.). Esta cuestión deberá tratarse con cautela, evitando situarlas bajo presión a responder de forma obligada a las cuestiones planteadas. Es importante establecer estrategias para desarrollar la confianza hacia la escuela.

No cabe duda de que un mayor conocimiento de la familia aporta mayor comprensión de las situaciones adversas que las familias a veces tienen que enfrentar y las posibles consecuencias que pueden tener en la escolarización de sus hijos e hijas.

➤ La familia recoge la información sobre la escuela

El Gobierno Vasco tiene publicado información multilingüe donde se explica, en nueve lenguas distintas, las características generales del Sistema Educativo Vasco (Gobierno Vasco, 2010). La escuela puede proporcionar esta información y, junto a ello, comunicar de forma oral y escrita las características específicas del centro escolar que acoge. Esta información comprende lo siguiente:

- Datos generales de la escuela: dirección, ubicación, personal de contacto
 - Normas de funcionamiento
 - Instalaciones y materiales
 - Calendario y horario escolar
 - Descripción de los miembros y grupos que componen la comunidad educativa
 - Aspectos importantes del proyecto educativo y de otras comisiones
 - Aula, apoyo y criterios de evaluación
- Servicios de la escuela: comedor, actividades extraescolares
- Diferentes itinerarios educativos
- AMPA: características, formas de inscripción

- Seguro escolar, becas y otras ayudas
- Servicios comunitarios: servicios sociales, sanitarios, Educación para Adultos

Las familias tienen que llegar a la comprensión de la información aportada por la escuela y recurrir a los medios a su alcance en caso de que necesiten alguna orientación al respecto.

Se debe valorar quién va a ser la persona que realice la acogida a la nueva familia. Puede ser abordado por el director, jefe de estudios, orientador/a o entre más de una de las figuras mencionadas etc. El hecho de que tengan que tratarse aspectos tanto administrativos como pedagógicos puede conllevar la valoración de distribuir las funciones entre personal administrativo y pedagógico.

En cualquier caso, el personal asignado para ello comunicará esta información a los profesionales que van a trabajar con el alumnado, especialmente al profesor/a tutor/a. Sobra decir que esta información formará parte del historial del alumnado.

9.1.1.2. Seguimiento: orientación y mediación

El personal educativo estará informado sobre la llegada del nuevo alumnado y mantendrá una actitud positiva hacia éste y su familia, mostrando que pertenece a una escuela acogedora y abierta a nuevos miembros. El seguimiento de la familia no queda únicamente en manos del profesor/a tutor/a o de la figura del profesor/a de refuerzo lingüístico⁶⁸, aunque sean ellos los que asumirán un seguimiento más continuado e intenso.

Tampoco la acogida puede comprender únicamente una primera o segunda semana si no que se debe de concebir como un proceso que se extiende más allá de los momentos de primera incorporación del alumnado y su familia al centro escolar. En ocasiones, el alumnado y su familia no pueden asumir toda la información que reciben en los primeros encuentros y necesitan tiempo para ir familiarizándose y

⁶⁸ Ver Capítulo 5 para mayor información sobre la figura de profesor/a de refuerzo lingüístico.

comprendiendo la cultura de la escuela. Las dudas emergen a través del contacto con la escuela. A esto hay que añadir la posible tendencia de las familias a desentenderse más de la escuela una vez se haya encauzado la escolarización de sus hijos/as.

De ahí que las familias se comprometan en el seguimiento continuado del proceso educativo de sus hijos/as sin que se limiten a la sola búsqueda de la adaptación escolar del comienzo que es cuando emergen mayores dificultades para el alumnado. El hecho de que el alumnado supere las primeras dificultades que supone el proceso de adaptación no tiene que conllevar a la desatención del proceso educativo continuado de sus hijos/as.

La disposición del servicio de intérprete, en ocasiones muy limitada en el tiempo, puede forzar más la urgencia de comunicar en una o dos contactos los aspectos que se requiere comunicar a la familia. Por consiguiente, puede ocurrir que se descarte, a medida que pase el tiempo, la posibilidad de volver a tratar cuestiones mencionadas en el momento de la matriculación.

Por ello, un seguimiento más continuado hacia las familias puede tener lugar a través de nuevas figuras. Entre ellas cabe destacar la nueva figura de coordinador de interculturalidad que contempla el *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado* (Ver Capítulo 5). Se trata de un profesor de plantilla que, entre sus funciones, asume la promoción de una mayor relación entre familia y escuela.

En otros países, existe la figura de mediador/a. En nuestro país es cada vez más común la incorporación de esta figura en diferentes ámbitos (legal, sanitario etc.) y sucede también en la educación. Su conocimiento en términos de lengua y cultura de origen familiar facilita la ampliación y acercamiento de conocimientos entre ambas partes y la mediación entre los posibles malentendidos y conflictos.

En el contexto educativo de la CAPV, ante la falta de recursos para asignar mediadores⁶⁹, en muchos centros escolares, puede que sea necesario recurrir a personas voluntarias. Una posibilidad es asignar una persona mediadora para orientar a las familias, similar a la figura de alumno/a tutor/a. Esta última figura citada, tiene la misma procedencia del estudiante que se incorpora (a poder ser del mismo sexo y edad) y asume la responsabilidad de comunicar al nuevo alumno/a las características del centro y sus alrededores y le facilita la socialización en el nuevo entorno. Establecer una figura similar para las nuevas familias puede facilitar una incorporación más exitosa de la familia al centro.

Como sugerencias se puede apuntar que la mediación puede ser realizada por una persona perteneciente a la Asociación de Padres y Madres, incluso esta función podrían asumir las familias de la misma procedencia. Ayudaría en la identificación de nuevas necesidades y posibles vías de respuesta. Esta figura puede facilitarle a comprender la información más relevante del centro y la relación con el tutor/a y a establecer relaciones con otras familias de la escuela.

Esta persona dispondrá de la información y el material necesario para orientar a las familias sobre cuestiones educativas. En caso de que manifiesten necesidades que superen las propiamente educativas, derivarán a la familia a la institución que pueda ofrecer los recursos necesarios (servicios sociales; asociaciones sociales de ayuda al inmigrante para orientación laboral, legal, vivienda; asociaciones de apoyo escolar etc.). De ahí que la escuela puede ser, para las nuevas familias, una fuente de conocimiento y nexos que les facilite una mejor incorporación a la nueva sociedad.

Se trata de concienciar a la familia de su función facilitadora para la inserción de otras familias en la escuela y también en la sociedad receptora. Y así pueden participar en la promoción de valores como la solidaridad e igualdad.

⁶⁹ La figura de coordinador de interculturalidad se han ido estableciendo en los centros escolares de la CAPV de forma gradual. En el curso escolar 2007/08 se estableció esta figura en los centros que tenían un porcentaje de 30% o más de alumnado inmigrante; en el curso escolar 2008/09 se creó esta figura en los centros que tenían un porcentaje de 25% o más de alumnado inmigrante; en el curso 2009/10 se asignó esta figura a los centros con el 20% o más de alumnado inmigrante (Gobierno Vasco, 2007b).

9.1.2. Gestión de la diversidad: lenguas y religión

El importante rol que juega la lengua en la integración del alumnado así como la importancia en facilitar el aprendizaje nos conduce a considerar la dimensión de las lenguas en la escuela. Es evidente el auge de la diversidad en las escuelas como consecuencia del fenómeno migratorio. Aunque en el estudio realizado la mayoría de las lenguas de las familias de la muestra son indoeuropeas, y de origen romance, cabe considerar la presencia de lenguas no románicas y afroasiáticas. Si bien los alumnos llegan con lengua distinta a la escuela o llegan con alguna de las lenguas de la escuela todos ellos se enfrentan al proceso de aprendizaje de una nueva lengua puesto que la escuela de la CAPV tiene el euskera y castellano como lenguas oficiales. Dado que actualmente la escuela plantea el plurilingüismo como meta se encuentran ante el reto del trilingüismo y muchos casos el trilingüismo se adhiere al conocimiento de otras lenguas que ya posee el alumnado. Por lo tanto es importante dar buena información sobre el tratamiento de las lenguas en la escuela.

9.1.2.1. Elección de las familias sobre el modelo lingüístico del centro

Según el estudio, la elección del modelo lingüístico queda en la mayoría de los casos en manos de la familia. Las familias no presentan actitudes desfavorables hacia el euskera y desean que sus hijos e hijas lo aprendan, pero a la vez, algunos lo evitan para que sus hijos/as no tengan problemas en su adaptación escolar.

La elección de un modelo lingüístico u otro (euskera, castellano, ambas) tendrá en consideración diferentes factores como la edad, el tipo de escolarización previa, el contexto sociolingüístico del entorno próximo de la nueva residencia en el país receptor etc. La escuela puede reflexionar sobre los criterios generales en los cuales basará su recomendación sobre el modelo lingüístico. Algunas recomendaciones pueden ser:

- En los casos en que la escuela se sitúa en un entorno sociolingüístico mayoritariamente vasco parlante-euskaldun y ofrece un único modelo (modelo D), la escuela debe tratar de comunicar la importancia de aprender este idioma para la integración del alumnado en su entorno próximo.

- En los casos en que la escuela se sitúa en un entorno sociolingüístico menos vasco parlante y ofrece dos modelos lingüísticos (modelo B y D) debe comunicar a la familia las características que diferencian ambos modelos. Debe tratar de responder a todo tipo de dudas que puede tener la familia. Conviene remarcar los aspectos positivos que derivan del aprendizaje de ambos idiomas.
- En los casos en que la escuela se sitúa en un entorno sociolingüístico castellano parlante y ofrece dos o tres modelos lingüísticos (modelo A, B, D), conviene proporcionar a la familia toda la información sobre los modelos y orientar sobre las dificultades y ventajas que puede incorporar cada una.
- El cambio del alumno de un modelo lingüístico a otro es muy ocasional en nuestra muestra e indica la importancia que adquiere la primera opción de modelo lingüístico en las trayectorias del alumnado. La poca influencia que ejerce el profesorado en el cambio exige una reflexión.

No obstante, cabe considerar que la escuela de la CAPV se halla en un proceso de cambio en cuanto a la oferta de los modelos lingüísticos y con marcada tendencia al trilingüismo.

9.1.2.2. Atención a la lengua materna del alumnado

La mayoría de los hijos e hijas de las familias han nacido en el país de origen familiar por lo cual tienen como primera lengua la lengua familiar. El proceso migratorio expone a las familias a una reflexión sobre los elementos que desean mantener, reforzar o abandonar en la incorporación a la nueva sociedad. En los resultados se evidencia una menor tendencia al desarrollo de la lengua materna entre las familias con lengua materna una minoritaria en el país de origen. A su vez, las creencias religiosas y su práctica facilitan el mayor uso de la lengua materna, tal y como observamos en el caso de las familias de religión islámica. El deseo de dar continuidad a las creencias religiosas puede contribuir a una mayor tendencia a preservar la lengua de origen. La escuela tiene que reflexionar sobre el tratamiento que van a merecer las

lenguas maternas del alumnado del centro. Algunas cuestiones que pueden tratar se refieren a lo siguiente:

- La presencia de las lenguas mayoritarias de la escuela, y su urgencia de aprenderlas, puede contribuir a que el resto de las lenguas del alumnado queden relegadas y poco valoradas por la escuela y por el profesorado.
- Una actitud positiva, de respeto e interés por conocer las lenguas maternas de las familias contribuye a que éstas se sientan valoradas por la escuela facilitando una percepción más positiva sobre la misma y sus participantes. La necesidad de visualizar las lenguas del alumnado de la escuela es importante y debe considerarse, por tanto, qué tipo de criterios y medidas se van a incorporar (Presencia de las lenguas en las festividades, la representación gráfica de las mismas, presencia en la revista del centro, página web, en la comunicación escrita, trabajar las actitudes hacia lenguas etc.)
- Es interesante que la escuela trate de reflexionar sobre la conveniencia de ofertar fuera o dentro del horario escolar clases en alguna de las lenguas de origen del alumnado. En cualquier caso, esta oferta debería ampliarse a todo el alumnado de la escuela que desee aprender una nueva lengua, y que además, puede practicarla con sus compañeros y familias.
- Recoger en una base de datos actividades y materiales que el profesorado haya utilizado en clase con objeto de conceder mayor visibilidad y proporcionar un trato más positivo a la diversidad lingüística del aula. También el profesorado, en base a la experiencia que va acumulando, puede incorporar reflexiones sobre la conveniencia de usar una u otras estrategias de enseñanza de lenguas con el alumnado alófono. Puede ser una información válida para otros profesores y profesoras.
- Establecer una colaboración con asociaciones de la comunidad de origen de las familias de la escuela para planificar conjuntamente actividades que incorporen

el uso de las lenguas maternas de las familias (semana de lectura, semana de la solidaridad, fiesta de navidad y fin de curso etc.). Es importante conceder un espacio en la escuela a las lenguas en uso en el entorno social próximo.

- La familia tiene que tomar conciencia de los efectos que tiene a largo plazo el abandono de la lengua y cultura familiar de sus hijos/as (posible retorno al país, repercusión en las relaciones familiares en el país de origen, continuidades o discontinuidades de valores de índole cultural y religioso etc.). La transmisión oral no es suficiente para mantener una competencia lingüística aceptable en la lengua familiar. De ahí la conveniencia de que las comunidades se organicen de forma activa para estructurar recursos y apoyo al aprendizaje de la lengua y cultura de origen familiar.
- La familia debe llegar a valorar la importancia de su participación en eventos de la escuela que tienen como objeto mayor promoción, difusión y conocimiento de las lenguas familiares de modo que adquieren a través de su participación activa la capacidad de influir en las actitudes de los miembros de la comunidad que redunde en una visión positiva y rica de la diversidad en sus amplias manifestaciones.

9.1.2.3. La dimensión religiosa

En los centros escolares la dimensión religiosa puede traer debate en torno a cómo incorporar comportamientos culturales de base religiosa en el espacio público y respetar las libertades y derechos de las personas.

En este estudio destacan por su mayor presencia las religiones de la rama cristiana y católica aunque también tienen amplia presencia las religiones de rama cristiana como la ortodoxa y protestante (evangélicos, pentecostal etc.) y de rama islámica. Esta diversidad religiosa puede manifestarse en la actitud de rechazo a la realización de ciertas actividades en la escuela, entre otras, las relacionadas a las actividades físicas, salidas de visita a otros lugares etc. y que son de obligado cumplimiento para el alumno/a. Conviene que el centro tome en consideración:

- Las principales características de cada religión. Contribuye a que el profesorado se sitúe en una posición más favorable para establecer acuerdos con las familias en relación a la cuestión religiosa. Este conocimiento se puede adquirir en la relación establecida con la familia o también a través de seminarios, conferencias, donde puedan participar además de la familia otros miembros de la comunidad.
- Abrir una comunicación con las familias para evitar la emergencia de conflictos que pueden reforzar mayor incomunicación, prejuicios y estereotipos entre las partes implicadas.
- Como sugerencia se apunta la necesidad de abrir el debate entre el profesorado para tratar de estrategias a desarrollar ante situaciones de las familias que se oponen a la integración de sus hijos/as en actividades culturales por razones religiosas que frecuentemente están asociadas a la propia cultura. Los acuerdos que se puedan tomar en un centro escolar tienen que tener una coherencia y para ello la toma de decisión no puede reducirse al profesor/a o al tutor/a si no que tiene que ser institucional.
- Tratar de adoptar como escuela un acuerdo/decálogo institucional a favor de la convivencia y contra todo tipo de discriminación de modo que la escuela tome una posición firme en los casos en que tengan lugar comportamientos de discriminación racista, de género, etc.
- Por su parte las familias deben comprender el carácter laico que la escuela pública representa en esta sociedad situándose ante la necesidad de expresar sus deseos pero también de negociar y llegar a acuerdos con el centro escolar con objeto de llegar a lograr un equilibrio entre los derechos particulares de la familia y los derechos de todo el alumnado. A su vez, debe asumir una actitud respetuosa hacia las creencias religiosas del resto de familias y profesorado.

9.1.3. Espacios de encuentro entre familia y escuela

La escuela puede presentarse como un espacio donde las familias pueden obtener algo más que la información sobre el desarrollo educativo de su hijo/a. Se trata de ofrecer a las familias un espacio seguro, de confianza, de apoyo y formación. Proporcionar a las familias, por una parte, un espacio adecuado y acogedor para el encuentro familiar y, por otro, un servicio con diferentes propuestas de orientación y apoyo, aprendizaje y ocio pueden facilitar el desarrollo de un sentimiento positivo y pertenencia hacia la escuela.

9.1.3.1. Participantes

De los resultados del estudio se comprende que no existe entre las familias vinculadas a la inmigración, una búsqueda de encuentro con el ámbito escolar. Tratan de salvaguardar sus tradiciones, costumbres y valores en el ámbito privado, sin aportar o tratar de incidir en la cultura escolar. El encuentro entre las familias de la escuela y, si cabe, con el profesorado, puede servir para 1) transmitir a las nuevas familias la importancia que tiene para la escuela su aportación 2) ir familiarizando a las nuevas familias con la escuela creando mayor pertenencia hacia a la misma 3) sensibilizar al resto de las familias y profesorado sobre la aportación que proporcionan las nuevas familias. El conocimiento sobre sus valores educativos aporta un conocimiento útil, en especial para el profesorado 4) organizar momentos de encuentro e interacción sociocultural que posibilita crear, entre todos los participantes, un nuevo conocimiento.

Con objeto de que los padres y las madres puedan sentirse copartícipes de la escuela en centros con altos índices de familiares de otros orígenes se han llevado a cabo experiencias de encuentros diferenciados por grupos culturales. Creemos que la organización de actividades separadas por grupos culturales en una fase inicial puede servir para que estas personas se sientan con mayor seguridad, confianza y familiaridad para participar y propiciar una mejor integración. A su vez, su proceso de participación en espacios interactivos puede motivar a estos padres y madres a establecer relaciones comunicativas y al desarrollo de su autoestima.

A medida que las familias tomen conciencia de la repercusión que tiene su participación en la escuela ésta servirá de correa transmisora para las demás familias a favor de un mayor desarrollo de la participación.

9.1.3.2. Formatos para el desarrollo de espacios de encuentro

Los encuentros pueden adoptar diferentes formatos dependiendo del objetivo que persiguen. En todo caso, su organización tiene una finalidad comunicativa para establecer nexos entre la escuela y la familia. Sugerencias para ello:

9.1.3.2.1. Espacios de comunicación informal a modo de tertulia

Entre los diferentes tipos de encuentros a organizar por la escuela está el de un espacio informal a modo de tertulia que puede ofrecer un intercambio de mayor familiaridad y así proporcionar más confianza a las familias participantes. Para ello, el centro escolar tiene que disponer de un espacio acogedor que pueda ser un lugar de referencia donde las madres y padres puedan discutir y contrastar, de una forma relajada, sus propias experiencias.

Aunque anteriormente al insistir en la tarea de la mediadora mencionamos la importancia de obtener información sobre la familia y su contexto, puede ser interesante que los padres y las madres puedan tratar entre ellos sobre su propio proceso de encuentro con una nueva sociedad, y sus sentimientos de ruptura con su lengua, con su contexto cultural etc. para encontrar sus formas de interadaptación con la nueva sociedad.

La interrelación entre familia y escuela adquirirá mayor desarrollo en función de la apertura e interés de la familia para establecer una relación comunicativa con la escuela.

Este espacio comunicativo puede ser útil para la escuela porque da lugar a conocer la percepción de la familia respecto a la escuela, los valores educativos y culturales que priorizan los padres y madres el tipo de implicación educativa que tienen con sus hijos/as. También cabe la posibilidad de invitar a líderes de asociaciones de inmigración

a modo de apoyo, sobre todo, en los casos en que las familias no conocen el idioma del país receptor.

Estos espacios pueden ser un momento propicio para tratar de abrir una reflexión en todas las familias, profesorado y alumnado sobre el valor de la diversidad. Evidentemente este tema da lugar a tratar muchos aspectos relacionados: representaciones hacia la diversidad, configuración de estereotipos y prejuicios, definición de cultura, comunicación intercultural, racismo etc.

9.1.3.2.2. Talleres

Se pueden organizar con diferentes finalidades: 1) para tratar de que la familia contribuya a los eventos generales que tienen lugar en la escuela 2) para tratar de incorporar por parte de las familias ciertas actividades en la dinámica del currículo escolar.

En el primer caso, se trata de organizar talleres para aquellas familias que estén dispuestos a contribuir en actividades que tienen lugar en la escuela (fiestas de la escuela, carnavales, semana de la lectura etc.). Su contribución daría lugar al desarrollo de actividades tales como costura, de decoración, de elaboración de materiales, platos culinarios etc. Se puede valorar la conveniencia de establecer una colaboración con los miembros de las asociaciones de la comunidad.

En el segundo caso, se trata de organizar dentro del aula y horario escolar (en diferentes asignaturas) algunos talleres donde los miembros familiares (padres, madres, abuelos, abuelas etc.) puedan participar aportando su conocimiento, talento, en diversos aspectos que se tratan en el curriculum (conocimiento del medio, salud, arte etc.). Articular las aportaciones de las familias (habilidades, conocimiento etc.) y las demandas curriculares puede ser beneficioso para el alumnado quien recibe una enseñanza más significativa, y el profesorado adquiere mayor conocimiento sobre dichas familias. Simultáneamente esta colaboración genera en las familias colaboradoras cierto aprendizaje sobre la cultura escolar y la labor que realiza el

profesorado. Esta colaboración presupone una actitud positiva para su implicación y es un proceso importante para crear un clima de confianza y participación.

Los talleres de encuentro de la familia con su comunidad escolar es una oportunidad que puede facilitar la deconstrucción de imágenes estereotipadas y reforzar así una imagen de la familia más activa y colaboradora.

9.1.3.2.3. Cursos formativos

Con objeto de ofertar la formación de padres y madres mediante cursos de formación específica que pueden referirse a temas de carácter educativo y a otros más instrumentales, tales como resolución de conflictos, habilidades sociales, educación sexual, estrategias de desarrollo para la comunicación, idiomas, nuevas tecnologías y cursos de carácter más lúdico (bailes, coro, conocimiento del entorno etc.) se contribuye a crear redes sociales y a una toma de conciencia de la importancia de su integración en la escuela.

En definitiva, los encuentros pretenden, por una parte, proporcionar un apoyo más individualizado a las nuevas familias para que vayan incorporándose en la escuela en igualdad de condiciones, y por otra parte, promover un mayor encuentro entre éstas y el resto de familias. Se trata de incidir en las actitudes de toda la comunidad educativa para promover la curiosidad hacia nuevas experiencias de vida y cultura, tratando de enfatizar, a su vez, los aspectos comunes que todas las familias presentan, como el deseo de conceder a sus hijos e hijas las mejores oportunidades educativas.

9.2. Orientaciones para el profesor/a y para la familia a partir de la relación educativa familia- profesorado

Los resultados han manifestado que las familias tienen una actitud de bienvenida y acogida positiva pero también se deriva la necesidad de una atención más individualizada que contribuiría en la mejora de la relación familia-escuela. Se desprenden las siguientes dimensiones, y sus correspondientes propuestas que pueden ser válidas para el profesorado, en especial, para el profesorado tutor/a. Señalamos que

en esta investigación se ha trabajado, sobre todo, desde la perspectiva y experiencia de la familia con el profesorado tutor/a y la escuela. Sin embargo, se podrían apuntar algunas sugerencias para el profesional consultor/a puesto que es muy importante clarificar las funciones de los diferentes profesionales en la educación.

9.2.1. Orientaciones basadas en el conocimiento de la situación de las familias

9.2.1.1. Proyecto migratorio de la familia

La educación de los hijos e hijas tiene un peso importante en el proyecto migratorio familiar. Ello puede conllevar una esperanza excesiva en la capacidad de la escuela para obtener el éxito educativo de sus hijos e hijas, y un riesgo a depositar en ella la mayor parte de la responsabilidad educativa. Un mayor convencimiento de quedarse en el nuevo país puede traer consigo, aunque no siempre, mayor deseo de adaptación a la misma (aprender la lengua escolar, las costumbres, los aspectos normativos etc.).

Por tanto, se evidencia la necesidad de:

- Conocer las razones que han impulsado la salida de las familias. Puede dar pistas sobre sus condiciones de vida en el país de origen y sobre las necesidades que tratan de satisfacer a través del proyecto migratorio.
- Comunicar a las familias la importancia que tiene para la escuela colaborar con la familia para el logro de sus objetivos.

9.2.1.2. Estado de la composición familiar

De los resultados se concibe que la separación de la pareja o la posibilidad de una nueva familia se da en un porcentaje considerable en las familias vinculadas a la inmigración. La diversidad en situaciones de separación familiar (miembros familiares

distribuidos geográficamente, cambios relacionados a trabajos en otros lugares) es evidente, de modo que pueden estar involucrados otros miembros de la familia nuclear (hermanos mayores) o extensa (tías, primos etc.) en el cuidado del alumnado y cambio en los roles que asumen sus miembros. El alumnado puede sentir cierta carencia en los referentes familiares, inestabilidad emocional y afectiva.

Por tanto, subrayamos la importancia de:

- Mantener contacto continuo con la familia para conocer los posibles cambios que tienen lugar en ella (separación geográfica, hogares extensos y múltiples etc.). Ello puede contribuir a una mayor comprensión de la situación escolar del alumnado. La dirección del centro contará con esta información y le comunicará al profesorado la nueva situación en que se encuentra el alumnado. Dada la importancia de estar en contacto la familia con la escuela es preciso que la familia aporte la información sobre los cambios que se dan.

9.2.1.3. Situación documental y laboral en el país de llegada

Las familias, aun teniendo en términos generales una formación educativa formal de nivel medio no siempre tienen la posibilidad de ejercer trabajos en base a su formación. Se encuentran en situaciones de mayor temporabilidad laboral, siendo los hijos e hijas los primeros afectados de estas situaciones. La situación de temporabilidad, también en términos legales, puede crear cierta ansiedad e incertidumbre hacia el futuro que condiciona el bienestar familiar. A su vez, el menor apoyo familiar con que cuentan las familias vinculadas a la inmigración puede suponer mayor vulnerabilidad para enfrentar situaciones de adversidad económica, de salud etc.

Por tanto, conviene considerar:

- Aunque la escuela no pueda cambiar las situaciones descritas, el hecho de prestar atención a ellas y conocerlas ayuda a comprender mejor el contexto en que se encuentra el alumnado.
- Tener conocimiento del nivel educativo formal y formación permanente de las familias con objeto de evitar estereotipos de familias que llegan vinculadas a situaciones de inmigración.
- La familia tiene que saber que le corresponde comunicar los motivos por los que no responde a las convocatorias del centro escolar.

9.2.1.4. La diversidad lingüística

Además de haber apuntado el tratamiento de lenguas a nivel de centro escolar, el profesorado tutor/a podría tener una actitud de acercamiento a:

- La información de las lenguas que hablan las familias y comprender las dificultades que puede tener el alumnado, por desconocimiento de la lengua de la escuela en su proceso de incorporación a ella.
- Contribuir a que el alumnado del aula conozca que los nuevos alumnos hablantes de otra lengua tienen competencia lingüística en su propia lengua aunque no conozcan las lenguas de la escuela. Se trataría de crear actitudes positivas hacia las lenguas y la diversidad lingüística. Se puede invitar a las familias a participar en la creación del álbum de las lenguas del aula donde se incorpora un pequeño diccionario de las lenguas y sus características principales.
- Comunicar a la familia la importancia que tiene el desarrollo de la lengua familiar y animar a la práctica educativa para la alfabetización en esa lengua en el hogar así como a plantearlo en otros niveles organizativos (clases formales fuera del horario escolar en la escuela o en una asociación).

- La familia podrá plantear sus valores en relación a su lengua y cultura con objeto de desarrollar la autoestima de las mismas en sus hijos e hijas.

9.2.2. Orientaciones basadas en los resultados sobre la implicación educativa de las familias en la escuela

En general, la familia tiene una buena imagen de la escuela pero les resulta un tanto ajena. Conciben tener una visión educativa diferente a la escuela de modo que actúan con una actitud de evitación a incorporarse en sus actividades, asumiendo una actitud de diferenciación excluyente sin una búsqueda de encuentro y cambio. Conceden a la escuela una función instrumental que beneficie a sus hijos/as. De ahí que las familias manifiestan una mayor implicación con el profesor/a tutor/a. En base a los resultados obtenidos en la investigación, consideramos relevantes las siguientes dimensiones: red social, autoeficacia, dimensión emocional, vivencias, roles.

Respecto a la red social el profesorado atenderá a:

- Promocionar los espacios de encuentro mencionados anteriormente.
- Facilitar el intercambio de información sobre clases particulares, extraescolares, obtención de material etc.
- Otra manera de tener relaciones sociales es mediante su implicación en actividades extraescolares, actividades culturales de la escuela etc.
- La familia debe comprender que las relaciones sociales que le abre la escuela pueden ayudarles a obtener un beneficio educativo añadido que beneficie a sus hijos/a en términos tanto educativos como sociales.

Respecto a la autoeficacia en la escuela se ha de tomar en cuenta:

- Animar la participación de las familias en diferentes comisiones de la escuela (Consejo Escolar etc.) y entidades vinculadas a ella como el AMPA, tratando de canalizar sus aportaciones y por supuesto con la inclusión de todas ellas. Se podría pensar en formas de participación graduada.
- Explicitar la importancia que tiene para la escuela su contribución y potenciar el empoderamiento para que puedan acceder a recursos y tengan mayor control sobre ellos mismos.
- Conviene que la escuela comunique de forma más clara el significado del AMPA y otras comisiones y actividades de la escuela, y las consecuencias positivas que tiene en sus hijos e hijas y en la comunidad educativa participar en ellas, a través de darles ejemplos (beneficios en relaciones sociales, en recursos etc.).
- Las familias deben tomar conciencia sobre la importancia que tiene asumir responsabilidades en la escuela como forma de obtener mayor voz ante las necesidades que requieren una respuesta satisfactoria.

Observamos que las familias no manifiestan problemas emocionales en la relación con la escuela. Concentran su mirada en el bienestar de su hijo e hija tratando controlar las emociones derivadas de las relaciones con otras familias y profesorado para no interferir en la relación escolar de su hijo e hija.

De modo que:

- El profesorado debe seguir comunicando a las familias confianza y apoyo para que comuniquen cualquier cuestión que les preocupe y se vayan familiarizando con la institución. Es importante, para ello, valorar el bagaje familiar y reforzar sus competencias así como mostrar interés a que contribuyan a nivel de centro.

- Tratar de trasladar al ámbito más amplio de la escuela la relación de confianza que transmite el profesor en la relación individual. Todos los miembros de la comunidad pueden influir en facilitar a las familias mayor sentimiento de pertenencia.

Las familias han experimentado una escuela un tanto diferente, y por tanto, llegan aquí con un bagaje y experiencia particular. En algunos casos las vivencias que traen orientan la forma de implicarse con la nueva escuela.

Por tanto, es importante:

- Tomar conciencia sobre el hecho de que las familias llegan a la escuela con experiencias previas posiblemente diferentes a las de la escuela de la CAPV, y sobre la influencia que éstas pueden ejercer en sus comportamientos actuales.
- Tratar de identificar los roles que las familias creen que deben asumir en la participación en la escuela.
- Promover y articular la implicación de la familia con la escuela mediante estrategias que faciliten la dinámica participativa.
- La familia tiene que comprender que su participación en la nueva escuela es tan importante como lo era en la escuela de su hijo/a en el país de origen.

El profesorado en la relación con la familia trata, en particular, las cuestiones de carácter académico del escolar en concreto y no así de otros aspectos más generales de la escuela que pueden resultar temas de interés para las familias. Por lo tanto, habría que reforzar una vía informativa más directa subrayando la importancia de su colaboración.

Para ello se puede procurar:

- Priorizar con las familias unas relaciones de calidad. Tratar de ofrecer un apoyo más individualizado y cuidado para que se impliquen en diferentes actividades generales que se realizan en la escuela. El desarrollo de un mayor sentimiento de familiaridad y pertenencia hacia la escuela es posible a través de la dedicación, la transmisión de confianza e interés y fomentando espacios donde tiene lugar el intercambio de información mutua.
- Conceder, en las reuniones individuales, mayor importancia a las cuestiones generales de la escuela (aportación que puede proporcionar la escuela a las familias, y viceversa), sin que sean únicamente los aspectos académicos y comportamentales del alumnado los temas a tratar con la familia.
- Contextualizar las actividades culturales que pueden ser nuevas para las familias. Tomar conciencia de la importancia que tiene explicarles la razón y el significado de las mismas. Además, en muchas ocasiones, la participación en dichas actividades requiere materiales que la familia desconoce su modo de adquisición. Cuestiones de este tipo se tratarían en pequeños grupos llegados recientemente.
- Tratar de asegurar a las nuevas familias una familia “mediadora” que, a través de traducirle reuniones, algunos escritos etc. facilite la transmisión de la información de la escuela y mayor familiaridad con ella.
- Reforzar a través del contacto personal la invitación a los miembros familiares a la participación en jornadas o actividades festivas que tratan de ampliar el conocimiento sobre diferentes contextos culturales (lectura de cuentos, actividades culinarias, exposición sobre aspectos culturales del país -diferencias y similitudes etc).

El sexo del hijo/a, el desconocimiento del idioma y la falta de autoeficacia puede conducir a las familias a sentirse en una posición menos cómoda para poder contactar con el profesor/a tutor/a.

Entre las sugerencias se pueden señalar:

- Tomar conciencia de cómo el profesorado puede facilitar la persistencia de las desigualdades en las relaciones de género en función de los valores que orientan el sistema de género. Se hace necesario pensar en medidas que pueden suscitar cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, materiales y actitudes.
- Presentar una actitud flexible hacia el horario para citar a las familias que pueden tener mayor limitación horaria debido a condicionamientos laborales. Planificar la toma de contacto con cada familia estableciendo contenidos y formas de llevar a cabo evitando así que la convocatoria se realice en la mayor parte en base a problemas del alumnado.
- Dar a conocer el sentido de las tutorías. El profesor puede abrir desde un comienzo canales de comunicación (llamadas, notas etc.) como una forma más de expresar su voluntad para la comunicación.
- En los casos en que las familias desconocen el idioma de la escuela evitar que éstas queden excluidas y dar a conocer, a través de traductores, la disponibilidad de la escuela hacia la familia. Tomar conciencia sobre la importancia de la comunicación no verbal cuando el desconocimiento lingüístico supone una barrera en la relación comunicativa.
- Utilizar un lenguaje con terminología comprensible para que las familias puedan entender el contenido de la reunión. Hacer uso de apoyo visual si es necesario.

- Mostrar una actitud de diálogo ante conflictos que pueden tener lugar con la familia evitando la estrategia de renuncia o evasión. Tratar de afrontarlo desde el diálogo y cooperación (yo gano-tú ganas). Diferenciar los conflictos de los problemas comunicativos.
- La familia tiene que respetar y valorar la dedicación y preocupación del profesorado a través de participar y asistir a los encuentros que convoca incluso buscar nuevas citas para establecer mayor colaboración.

9.2.3. Orientaciones basadas en los resultados sobre la implicación educativa de las familias en el hogar

Las familias hacen uso de estrategias motivacionales para tratar de impulsar el desempeño educativo de sus hijos e hijas y asumen la función salvaguardadora de las tradiciones y los valores educativos familiares en el hogar manifestando una visión educativa normativista. Diferencian de forma clara la responsabilidad que asume la escuela en la enseñanza de contenidos académicos y la suya, más orientada al apoyo motivacional y educación en valores. El apoyo académico que proporcionan a sus hijos e hijas varía dependiendo de su nivel educativo formal, percepción de autoeficacia, los roles que concedan al mismo, el sexo del hijo/a y el modelo lingüístico en el que se inscribe, y la solicitud que hagan sus hijos/as a que les ayuden. Parece necesario un contacto más individualizado y significativo con el profesorado tutor/a para aumentar la implicación de las familias en el apoyo académico en el hogar.

Se observa la necesidad de que el profesor/a:

- Trate de comunicar la idea de que la aportación de la familia es una contribución importante en el proceso de desarrollo educativo de sus hijos e hijas y reforzar su aportación en la motivación y educación en valores.
- Una relación más continuada entre profesor/a tutor/a y familia ayudaría en aportar conocimiento en doble vertiente: a la familia porque obtiene información

acerca del proceso de escolarización del hijo/a y de la escuela, y por otra parte, al profesorado porque obtiene información sobre las familias y temas educativos que preocupan a la familia, el tipo de actividades que se desarrollan en el hogar en torno al aprendizaje, intereses culturales, hábitos de lecto-escritura, uso de Internet con familias del país de origen etc. Se trata de identificar estrategias familiares según la historia personal específica de cada familia. Todo ello aportaría el conocimiento de las rutinas familiares que bien pueden ser útiles para establecer una conexión entre la actividad escolar y de la del hogar. Por ejemplo, si la familia concede un espacio importante al aspecto religioso se puede pensar en estrategias para trabajar la lecto-escritura a través de la religión.

- Identificar el apoyo que recibe el alumnado por parte de miembros o amistades de la familia y cuando no se da el caso, animarles a buscar apoyo entre los miembros familiares (abuelo, abuela, hermanos mayores etc.) o personas cercanas. Sabemos que en algunos hogares los miembros familiares (hermanos mayores, tías, primos etc.) siguen asumiendo un rol importante. La cooperación entre hermanos o la ayuda de las personas allegadas puede ser una contribución importante. Se podrían crear una red de ayuda entre las familias para consultar entre ellos dudas con los deberes o de otro tipo etc.
- Tratar de ofrecer algunos recursos de apoyo académico en el hogar de modo que se puedan sentirse cómodos en su rol de andamiar el aprendizaje de sus hijos e hijas. Para ello se pueden diseñar actividades no complejas que puedan incidir en la toma de conciencia sobre la influencia que la familia puede ejercer en sus hijos e hijas. Se podrían crear estrategias en torno a diferentes tareas o actividades escolares propuestas por la escuela a realizar en el hogar. A modo de ejemplo se pueden mencionar el uso del diario cuaderno entre familia/profesorado, proponer actividades o tareas que impliquen la colaboración familiar, revisión de tareas escolares realizados por el alumnado y motivar al alumnado para la búsqueda de apoyo familiar para la realización de dichas tareas.

- Que el profesor/a comunique a la familia personalmente la importancia de las extraescolares. Animar a las familias, sobre todo en los casos en que presentan horarios laborales extensos, a que sus hijos/as acudan a los servicios prestados por las asociaciones de apoyo educativo o a la biblioteca de la escuela para que tengan la posibilidad de realizar sus deberes. Esta opción debe ser valorada ya que en ocasiones puede ser perjudicial para el hijo/a porque supone para ellos largas jornadas fuera del hogar.
- Establecer un espacio en la biblioteca de la escuela donde se dispone de materiales curriculares, de lectura etc.
- El profesor/a debe proporcionar a las familias ideas para apoyar a sus hijos/as académicamente en los casos en que éstos estén inscritos en el modelo B o D. Comunicar que el desconocimiento del idioma escolar no es óbice para inculcar ciertos hábitos de estudio en sus hijos/as (enseñarles a organizar y a planificar su estudio, adquirir ciertos hábitos etc.)
- Aunque la familia no sepa el idioma escolar puede presentar una actitud positiva hacia su aprendizaje, valorando y reforzando positivamente su esfuerzo por aprenderlo. Puede optar por el uso de otras estrategias como la compra de diccionarios, búsqueda de traducciones en Internet, animar y apoyar la lectura y escritura, uso de estrategias para la comprensión de textos etc. A modo de ejemplo señalamos el niño/a realiza la lectura en euskera y la madre/padre le pide el significado en castellano etc.
- El profesor debe tratar de comunicar al alumno/a la importancia y conveniencia de pedir ayuda a sus padres y madres cuando no entiende las tareas en el ámbito del hogar.
- Apoyar la toma de conciencia familiar respecto a cómo influyen las relaciones de género en sus prácticas educativas en el hogar, tratando de suscitar reflexión sobre el hecho de que las desigualdades no atienden a la naturaleza sino que se

generan a través de la construcción social y en base a los procesos en que hemos sido socializados.

- Es importante el rol de la familia y la toma de conciencia al respecto en cómo se desarrolla el proceso de socialización del hijo/a en el propio contexto familiar dado que en ella tienen lugar las tomas de decisión en relación a la organización del trabajo, participación en tareas, roles etc.

9.2.4. Orientaciones respecto a las expectativas de las familias

Las expectativas que manifiestan las familias hacia los logros educativos y profesionales de futuro de sus hijos/as tienden a ser más altas que las del profesorado. Pueden reflejar una idea de la escuela positiva, capaz de habilitar a sus hijos e hijas para el éxito profesional. En términos generales, expresan cierto temor a la pérdida de los valores que puede suponer el paso por la escuela y no así en relación al éxito académico. Implícitamente delegan en la escuela la obtención del resultado académico.

Se debería de considerar:

- Partimos del convencimiento de que las expectativas son educables y a su vez educativas y dinamizantes de modo que es importante pensar en cómo intervenir sobre ellas. En primer lugar hacer comprender a las familias la influencia que pueden ejercer las expectativas en el aprendizaje escolar y en sus procesos de socialización.
- En los casos en que las expectativas de las familias son positivas recalcaríamos que hubiera una relación entre familia y escuela para el conocimiento mutuo sin negar el valor de la motivación que pueden generar las expectativas sobre el hijo/a. Es preciso concienciar de la necesidad de desarrollar estrategias dirigidas al desarrollo efectivo de las expectativas (apoyo en las actividades escolares, afiazamiento de sus competencias, ejercicio de la actividad personal, cooperación en el trabajo, desarrollo de la responsabilidad etc.)

- Se debe prestar atención a expectativas familiares excesivamente positivas puesto que puede conllevar un rendimiento más bajo del alumnado quien puede sentir ansiedad y presión ante las altas expectativas de las familias.
- En el caso de que las familias presenten expectativas negativas, este hecho puede conducirlos a desarrollar mayor desconfianza hacia la escuela, que puede ser transmitida también al hijo/a. El profesorado tendrá que comunicar a la familia la influencia que ejercen estas creencias negativas en el alumnado y también en su relación con la escuela, de ahí la necesidad trabajar con ellas para tratar de orientarlas hacia un cambio positivo lo cual exige el esfuerzo de establecer una relación más continuada con la familia. De lo contrario, el distanciamiento entre ambas partes puede ir agravándose dando lugar a efectos negativos para el alumnado.
- En los resultados referentes a las expectativas académicas éstas no varían tanto dependiendo de las características familiares (idioma, nivel educativo) ni tampoco dependiendo del modelo lingüístico del hijo/a. No existe estrecha relación entre los resultados escolares de los hijos e hijas y las expectativas de las familias, y existen diferencias entre las expectativas de las familias y el profesorado. Ello nos da una idea del distanciamiento entre las expectativas familiares y la realidad del alumnado. Significa que una colaboración más estrecha entre profesorado y familia podría contribuir a una proyección más ajustada de las familias sobre la situación escolar de sus hijos/as.
- Las familias, en ocasiones, desconocen cómo interpretar los resultados escolares que traen sus hijos e hijas en sus informes y manifiestan tener poco conocimiento del sistema educativo y sus posibles itinerarios formativos. De ahí que sea relevante comunicarles desde un comienzo la estructura de los boletines de notas y su interpretación así como los itinerarios educativos que están a su alcance.

- El género sigue condicionando las proyecciones que las familias depositan en relación a logros educativos y las elecciones de los itinerarios profesionales. La emergencia de proyecciones más positivas hacia las hijas puede indicar la preemergencia de nuevos modelos sobre las relaciones de género basados en un mayor rechazo de la naturalización de la mujer aunque estos modelos no llegan a enfrentar las desigualdades que todavía persisten respecto a la promoción profesional, discriminación salarial de la mujer (Del Valle et al., 2002). También puede indicar mayor exigencia de comportamientos relacionados con la disciplina, el aprendizaje y esfuerzo para la adaptación a lo que la familia espera de ella. Sin embargo, esto puede mostrar una contradicción entre las exigencias que pueden variar en relación a la edad puesto que la orientación académica y profesional a más largo plazo puede recobrar otros rumbos diferenciados entre mujeres y hombres. Cabe indicar la necesidad de que el profesorado tome conciencia de los conocimientos, lenguaje y cultura que transmite en relación al género y de su influencia en los procesos de socialización para tratar de orientar a las familias hacia la necesidad de asignar a sus hijos/as cualidades, roles sobre la base de la igualdad.

9.3. Acción formativa para el profesorado

La perspectiva de coparticipación entre familia y escuela plantea la necesidad de diseñar una acción formativa para el profesorado. Las investigaciones realizadas en la CAPV sobre la cuestión recogen el deseo del profesorado para disponer de una mayor formación y recursos para enfrentar su labor educativa desde un enfoque intercultural (Septién, 2006; Vicente, 2007; Etxeberria et al., 2010). Tratamos de esbozar algunos temas posibles:

- Formación en la educación intercultural. Reflexionar y debatir entre el personal de la escuela sobre el modelo de gestión de la diversidad que la escuela debiera adoptar. Clarificar el significado que se le atribuye a dicho propuesta, pasando de una aproximación discursiva a establecer medidas de aplicación práctica. Entre las propuestas se puede contemplar la organización y desarrollo de

actividades que busquen una mayor participación y comunicación entre las familias de la escuela.

- Estrategias de comunicación intercultural. Se trata de reflexionar sobre la comunicación (verbal, no verbal) que se utiliza en la relación con la familia y conocer cómo se pueden activar estrategias para desarrollar habilidades cognitivas y afectivas para un comportamiento adecuado y efectivo en un contexto de relación con la familia de origen diverso. Es decir, la toma de conciencia de la existencia de otras culturas y formas de comunicación y la tendencia etnocentrista desde la cual partimos, buscando así mayor aproximación cultural mediante la capacidad para empatizar.
- Estrategias de resolución de conflictos. Tomar conciencia de la naturaleza de los conflictos entre familia y escuela en cuanto que su origen reside, con frecuencia, en la incompatibilidad de intereses y necesidades. Los conflictos conllevan, en los casos en que no se gestione bien su resolución, a mayor diferenciación y aumento de prejuicios y estereotipos. Por tanto, se refiere a identificar bien el conflicto y trabajar las actitudes ante el mismo.
- Formación en la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Conocer las características principales sobre los nuevos idiomas del centro (sistema de escritura, la pronunciación etc.) y las posibles estrategias de enseñanza que pueden facilitar el aprendizaje del alumnado de las lenguas escolares.

9.4. Administración educativa

Llevar a cabo estas sugerencias en propuestas plantea una mayor dotación de recursos por parte de la administración educativa, entre ellos, destacamos:

- Establecimiento de figuras mediadoras y servicio de intérpretes de forma más continuada.

- Enfrentar la falta de recursos y tiempo del personal para planificar junto a las familias acciones conjuntas, sobre todo, en las escuelas que tienen mayor proporción de nuevo alumnado.
- Impulsar la creación de proyectos comunitarios entre la escuela, administración e instituciones a través de un trabajo cooperativo para tratar de promover el análisis, la reflexión y consensuar estrategias de intervención pedagógica.

V. PARTE
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, L. (1993). Nuevas formas de inmigración. Un análisis de las relaciones interétnicas. *Política y Sociedad*, 12, 45-59.

Abellán, J. (2003). Los retos del multiculturalismo para el estado moderno. En: Badillo O'Farell, P. (Coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo* (pp.13-31). Madrid: Akal.

Adams, L. D.; Kirova.A. (2006). *Global migration and education. Schools, children and families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Adams, L. D.; Kirova. A. (2006). Introduction: Global migration and the education of children. En Adams, L.D.; Kirova, A. (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B.; Sanchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.

Aguado, T. ; Buendía, L.; Marín, M.A.; Soriano, E. (2006). Nuevas formulas educativas ante la multiculturalidad. En: Escudero, T.; Delia, A. (Coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 89-146). Madrid: La Muralla.

Aierdi, X.; Uranga, B. (2007). *Euskara inmigrazioa eta hizkuntza eskubideak*. Bilbo: Ikuspegi y Unesco.

Aierdi, X.; Basabe, N.; Blanco, C.; Oleaga, J.A. (2008): *Población latinoamericana en la CAPV 2007*. Zarautz: Ikuspegi.

Al-Ali, N. (2002). Loss of status or new oppotunities? Gender relations and transnational ties among bosnian refugees. En Bryceson, D.; Vuorela, U. (Eds.), *The Transnational Family* (pp. 83-102). Oxford: Berg.

Alberdi Alonso, I. (1995). Aspectos sociodemográficos de la familia. *Infancia y Sociedad*, 29, 5-26.

Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

Álvarez, I. (2002). La construcción del inintegrable cultural. En De Lucas, J.; Torres, F.; Alvarez, I. (Coords.), *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 168-195). Madrid: Talasa.

Anderson, K.J.; Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.

Anxo M.; Galindo, A. (2006). *Inmigración y estructuras sociales*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Anxo, M. (2006). La familia: alternativa veraz. En Anxo M.; Galindo. A. (Eds.), *Inmigración y estructuras sociales* (pp.191-208). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Aparicio, A.; Dorris, A. (2006). Welcoming latino parents as partners. *Principal Leadership*, 7, (3), 22-25.

Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Universidad Pontificia de Comillas.

Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Madrid: Katz.

Ararteko (2009). *La transmisión de valores a menores*. Vitoria: Ararteko.

Archer-Banks, D.A.M.; Behar-Horenstein, L.S. (2008). African American Parental involvement in their children's Middle School experiences. *The Journal of Negro Education*, 77 (2), 143-156.

Artola de Piezzi, A.; Piezzi, R.; Eroles, C.; Martín, O.; Cáceres Panoso, F. (2000). La familia en el mundo actual. En Artola de Piezzi, A.; Piezzi, R. (Eds.), *La familia en la sociedad pluralista* (pp. 13-38). Buenos Aires: Espacio.

Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates. Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42 (3), 250-283.

Azurmendi, M. (2001). *Estampas de El Ejido. Un reportaje sobre la integración del inmigrante*. Madrid: Taurus.

Badillo O'Farell, P. (2003). ¿Pluralismo versus multiculturalismo? En Badillo O'Farell, P. (Coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo* (pp. 33-66). Madrid: Akal.

Bakker, J.; Denessen, E.; Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational studies*, 33 (2), 177-192.

Balli, S.J. (1996). Family diversity and the nature of parental involvement. *The Educational Forum*, 60, 149,155.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Columbia University.

Banks, J.A. (2001). *Multicultural education. Issues and perspectives*. New York: John Wiley.

Banks, J.A. (2004). Democratic citizenship education in multicultural societies. En Banks, J.A. (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J.A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education; Dimensions and paradigms. En Banks, J.A. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge.

Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.

Barañano, A.; García, J.L.; Cátedra, M.; Devillard, M.J. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: UCM Editorial Complutense.

Bargach, A. (1986). Educar per a la immigració i la igualtat d'oportunitats. *Quaderns solidaris*, 10, 28-35.

Barquín, A. Plaza, N. (2005). La luciérnaga que era...¿diferente? Un aula "multicultural" en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras. *Revista de Educación. Educacion no formal*, 338, 377-406.

Barquín, A. (2006). Eskola eta euskara: etorkinen seme-alaben integrazioarako giltzarriak. *Jakingarriak*, 58, 24-43.

Barquín, A.; Ruiz Bikandi, U. (2008). Hizkuntzen kudeaketa eskolan. En Aierdi, X.; Uranga, B. (Coords.), *Euskara inmigratioa eta hizkuntza eskubideak* (pp.43-48). Bilbo: Ikuspegi y Unesco.

Barreiro, F.; Lorenzo, M.M.; Santos M.A. (2007). La escuela y las expectativas de las familias inmigrantes. El referente cognitivo social. En *Actas de XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. San Sebastián: AIDIPE. pp.144-148.

Bartau, I. (1997). El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación en contexto sociocultural y familiar próximo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 49(3), 289-315.

Bartau, I.; Maganto, J.M.; Etxeberria, J.; Martínez-González, R.A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 43-52.

Barth, F. (Ed.) (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget

- Bartolomé, M. (Coord.) (1999). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En Bartolomé, M. (Coord.), *Identidad y ciudadanía. un reto a la educación intercultural* (pp. 131-162). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, Número extraordinario Ciudadanía y educación, 33-57.
- Bartolomé, M.; Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En Sacavino, S. (Coord.), *Identidad(es) y Ciudadanía Intercultural. Desafíos para la Educación*. Rio de Janeiro: Consejo de Cultura Brasil.
- Basabe, N.; Páez, D.; Aierdi, X.; Jimenez-Aristizabal, A. (2009): *Salud e inmigración. Aculturación, bienestar subjetivo y calidad de vida*. Zarautz: Ikuspegi.
- Basabe, N., Zlobina, A. y Páez, D. (2004). Integración socio-cultural y adaptación psicológica de los inmigrantes extranjeros en el País Vasco. *Cuadernos Sociológicos Vascos*, 15.
- Bastiani, J. (1997). *Home-school work in multicultural settings*. London: David Fulton Publishers.
- Bastiani, J. (1997). Raising the profile of home-school liaison with minority ethnic parents and families: a wider view. En Bastiani, J. (Ed.), *Home-school work in multicultural settings* (pp. 7-24). London: David Fulton Publishers.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control, vol. 1*. Londres: Routledge
- Besalu, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bhabha, H. K. (2003). El entre-medio de la cultura. En Hall, S.; Gay, P. (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 94-106). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bhatti, G. (1998). *Asian children at home and at school. Ethnographic study*. London: Routledge.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (1998). *Bibliografía especializada en inmigración y racismo*. Bilbao: Hegoa.

- Blanco, C. (2007). Los procesos migratorios: identidad, pluralismo y ciudadanía. En Manzanos, C. (Coord.), *Inmigración y culturas minorizadas. Políticas sociales y criminales* (pp. 9-22). Vitoria: Ikusbide.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (2), 39-156.
- Bonal, X. (2007). Femení i plural: les diferents geografies entre famílies i escolar. En Garreta-Bochaca, J. (Coord.), *La relación familia-escuela* (pp. 33-44). Lleida: Universidad de Lleida.
- Borobio, D. (2003). *Familia e interculturalidad*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Borobio, D. (2003). Familia e interculturalidad importancia cultural de la familia en la sociedad actual. En Borobio, D. (Coord.), *Familia e interculturalidad* (pp. 23-52). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *American Psychological Association*, 2 (6), 723-742.
- Bryceson, D.; Vuorela, U. (2002). Transnational Families in the Twenty-first Century. En Bryceson, D.; Vuorela, U. (Eds.), *The transnational Family. New European frontiers and global networks* (pp. 3-30). Oxford: Berg.
- Bueno, J. R.; Belda, J.F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Burrel i Floriá, G. (1997). *Gran Diccionario enciclopédico*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía En. Soriano, E. (Coord.). *Interculturalidad. fundamentos, programas y evaluación* (pp.83-132). Madrid: La Muralla.
- Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista Investigación Educativa*, 23 (1), 134-172.
- Cagigal de Gregorio, V. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural. En Garreta-Bochaca, J. (Coord.), *La relación familia-escuela* (pp. 45-60). Lleida: Universidad de Lleida.

Camarero, L. A.; García Borrego, I. (2004). Los paisajes familiares de la inmigración. *RES*, 4, 177-198.

Campbell, D.T.; Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En Gage, N.L. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.

Carbonell I París, F. (2005). Inmigración y derecho a la ciudadanía. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 50-53.

Carbonell I París, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.

Carrasco, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Series Sociedad y Educación.

Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Suplementos OFRIM*, 11, 38-68.

Castanys, M. (2002). Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria. *Aula Educativa*, 108, 15-18.

Castells, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.

Castilla, J. L. (2005). *Hacia un multiculturalismo de la complejidad*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

Castles, S.; Miller, M.J. (2009). *The age of migration*. New York: Palgrave MacMillan.

Castro, M^a M.; Ferrer, G.; Majado, M^a.F.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M.; Zapico, M^a.H. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.

Central Advisory Council for Education (1967). *Plowden Report. Children and their Primary School. A Report of the Central Advisory Council for Education*. Vol.1-2. London: H.M.S.O.

Chavkin, N.F. (Ed.) (1993). *Families and schools in a Pluralistic Society*. New York: State University of New York Press.

Cheng, S.; Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations. *Sociology of Education*, 75, 306-327.

Chrispeels, J.H.; Rivero, E. (2001). Engaging latino families for student success: how parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 119-169.

Christenson, S.L.; Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Christenson, S.L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), 83-104.

Cigoli, V.; Gozzoli, C. (2003). Representar y vivir el espacio de vida familiar en familias migrantes: una confrontación intercultural. En Borobio, D. (Coord.), *Familia e interculturalidad* (pp. 433-461). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Clark, R.(1983). *Family life and school achievement. Why poor black children succeed or fail*. Chicago: Universidad de Chigago Press.

Coleman, J.S.; Campbell, E.A.; Hobson, C.J.; McPartland, J.; Mood, A.M.; Weinfeld, F.D.; York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Coleman, J. S. (1994). Family, School and Social Capital. En Husen, T. (Comp.), *The International encyclopedia of education* (pp. 2272-2274). Oxford: Pergamon Press.

Colley, B. M. (2005). Community and family involvement in Gambia, West Africa. En Hiatt-Michael, D.B. (Ed.), *Promising practices for family involvement in schooling across the continents* (pp. 31-41). Greenwich: Age Publishing.

Comellas, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-309.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Comer, J. P. Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.

Connors, L.J. Epstein, J.L. (1995). Parent and school partnerships. En Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 437-458). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Convenio 1985/20897, *Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí*. (BOE 243. 10/10/1985)

Cook, T.D.; Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Ran McNally.

Coombs, P. (1968) *The World Educational Crisis*. New York: Oxford University Press.

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

Crozier, G. (2000). *Parents and schools: partners or protagonist?* Staffordshire: Trentham Books.

Cuenca, J. M. (1997). Manuel Delgado. La razón paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 8-16.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: a framework for intervention. *Harvard educational review*, 56 (I), 22-36.

Dantas, M. L.; Manyak, P.C. (2009). *Home-school connections in a multicultural society*. New York: Routledge.

Dantas, M. L.; Manyak, P.C. (2009). Introduction. En Dantas, M. L.; Manyak, P.C. (Eds.), *Home-school connections in a multicultural society* (pp. 1-15). New York: Routledge.

Dauber, S.L.; Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in Inner-City Elementary and Middle schools. En Chavkin, N.F. (Ed.), *Families and schools in a Pluralistic Society* (pp.53-72). New York: State University of New York Press.

De Lucas, J. (2002). Algunas respuestas para comenzar a hablar en serio de política de inmigración. En De Lucas, J.; Torres, F.; Alvarez, I. (Coords.), *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 23-48). Madrid: Talasa.

De Lucas, J. (2008). *La extensión de los agentes del pluralismo*. Vitoria: Eusko Jaurlaritzza.

De Lucas, J.; Diez, L. (2006). La integración de los inmigrantes: la integración política: condición del modelo de integración. En De Lucas, J.; Diez, L. (Coord.) *La integración de los inmigrantes* (pp. 4-44). Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.

De Lucas, J.; Torres, F. (2002). Introducción. En De Lucas, J.; Torres, F.; Alvarez, I. (Coords.), *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 5-22). Madrid: Talasa.

Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco (BOPV 108. 1983-7-19)

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por la que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 218. 2007-11-13)

Del Campo, S. (1995). *Familias: Sociología y política*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.

Del Valle, T. (Coord.); Apaolaza, J.M.; Arbe, F.; Cucó, J.; Díez, C.; Esteban, M.L.; Etxeberria, F.; Maquieira, V. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Nancea.

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip>. Consultado el 15 de febrero de 2007.

Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American Home: socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 495-513.

Delgado-Gaitán, C. (2004). *Involving latino families in schools*. London: Sage.

Delgado, M. (1997). *Ciudad e inmigración*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Delgado, M. (2002). Anonimato y ciudadanía. *Mugak*, 20, 7-14.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Unesco.

Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.

Dendaluze, I. (Coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Dendaluze, I. (1999). La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón*, 51 (4), 363-376.

Dendaluze, I. (2001). Ciencias Sociales e investigación. *Actas del XV Congreso de Estudios Vascos*. Donostia: Eusko Ikaskuntza. pp. 1139-1158.

Dendaluze, I. (2008). Metodologías de la investigación en Ciencias Sociales: diez palabras clave. En Etxeberria, F.; Sarasola, L.; Lukas, J.F.; Etxeberria, J.; Martxueta, A. (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (pp. 211-253). San Sebastián: Erein.

Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage

Deplanty, J.; Coulter-Kern, R.; Duchane, K.A. (2007). Perceptions of parents involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100 (6), 361-368.

Desforges, C.; Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 11-30.

Diamond, J. B.; Gómez, K. (2004). African American parents' educational orientations. The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36 (4), 383-427.

Dietz, G. (2007). Multiculturalismo. En Barañano, A; García, J.L.; Cátedra, M.; Devillard, M. J. (Coords.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (pp. 250- 254). Madrid: UCM Editorial Complutense.

Díez, E., J.; Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familias y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.

Directiva 1977/486/CEE del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (EUR-Lex, 2 de agosto de 1977. N° LO486)

Directiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular. (EUR-Lex, de 24 de diciembre de 2008. N° L348).

Dodd, A. W.; Konzal, J. L. (2002). *How communities build stronger schools*. New York: Palgrave MacMillan.

Domingo, A. (2008). Familia y ciudadanía activa. En López, M.T. (Coord.), *Familia, escuela y sociedad* (pp. 53-93). Madrid: Ediciones Cinca.

Dowling, E.; Osborne, E. (1996). *Familia y escuela*. Barcelona: Paidós.

Drummond, K. V. Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104 (3), 197-213.

Eccles, J. D. Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. En Booth, A.; Dunn, J. (Eds.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). New York: Erlbaum.

Eisenstadt, S. N. (1954). *The absorption of immigrants*. London: Greenwood Press.

El Nokali, N.E.; Bachman, H.J.; Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in Elementary School. *Child development*, 81 (3), 988-1005.

Englund, M. M.; Luckner, A. E.; Whaley, G.J.L.; Egeland, B. (2004). Children's achievement in Early Elementary School: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730.

Epstein, J. L. (1987). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86 (3), 277-294.

Epstein, J.L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. En Unger, D.G.; Sussman, M.B. (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth Press.

Epstein, J.L.; Salinas, K.C. (1993). *School and family partnerships; surveys and summaries*. Baltimore. John Hopkins University, Centre on Families, Communities, Schools and Children's learning.

Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: caring for the children we share. En Epstein, J.L.; Sanders, M.G.; Simon, B.S.; Clark Salinas, K.; Rodriguez Jansorn, N.; Van Voorhis, F.L. (Coords.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (pp. 7-29). London: Sage Publicantions.

Epstein, J. L. Sheldon, S.B (2002a). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-317.

Epstein, J. L.; Sanders, M.G.; Simon, B.S.; Clark Salinas, K.; Rodriguez Jansorn, N.; Van Voorhis, F.L. (Coords.) (2002b). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. London: Sage Publicantions.

Erel, U. (2002). Reconceptualizing motherhood. Experiences of migrant women from Turkey living in Germany. En Bryceson, D.; Vuorela, U. (Eds), *The Transnational Family* (pp. 127-146). Oxford, New York: Berg.

Escudero, J.M.; Guarro, A.; Martínez, G.; Riu, X. (2005). *Sistema educativo y democracia*. Barcelona: Octaedro.

Espasa (2001). *Gran diccionario enciclopédico Espasa*. Madrid: Espasa.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

Essomba, M.A. (2008). *Diez ideas clave de la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

Etxeberria, F. (2001). Realidad multicultural: un reto para los profesionales de la educación. En Amezcua, J.A.; Peñafiel, F.; González, D. (Coords.), *El psicopedagogo en el desarrollo comunitario. La planificación de los recursos humanos* (pp. 41-57). Granada: Grupo editorial universitario.

Etxeberria, F.; Arbe, F.; Díez, C.; Apaolaza, J.M. (2001). Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género: nuevas socializaciones y políticas de implementación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 563-573.

Etxeberria, F.; Arbe, F. (2003). La investigación educativa desde la perspectiva de género: temas para el debate. En *Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. La Laguna: AIDIPE. pp. 89-93.

Etxeberria, F.; Intxausti, N. (2009): Percepciones educativas de familias inmigrantes en escuelas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Huelva: AIDIPE. pp. 1335-1344.

Etxeberria, F. (2006a). Ikasle etorkinen eskolatzea EAEn. *Jakin*, 154. 45-56.

Etxeberria, F. (2006b). Hizkuntza irakaskuntza ikasle etorkinekin. *Jakin*, 154, 67-76.

Etxeberria, F.; Elosegui, C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

Etxeberria, J.; Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.

Euridyce (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice.

Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Fan, X.; Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-21.

Fantuzzo, J.W.; Tighe, E.; Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire. A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.

Featherstone, M. (1990). Global culture. An introduction. En Featherstone, M. (Ed.), *Global Culture. nationalism, Globalisation and Modernity* (pp. 1-15). London: Sage.

Feliciano, C. (2006). Beyond the family: the influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79, 281-303.

Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Barcelona: Morata.

Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta-Bochaca, J. (Coord.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Universidad de Lleida.

- Fernández, A. (2002). Valores para construir una ciudadanía intercultural. En Soriano, E. (Ed.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 39-81). Madrid: La Muralla.
- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En Castro, M^a M.; Ferrer, G.; Majado, M^a.F.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M.; Zapico, M^a.H. (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 39-81). Barcelona: Graó.
- Ferris, A. (1997). Bridging the gap between home and school. En Bastiani, J. (Ed.), *Home-school work in multicultural settings* (pp. 49-57). London: David Fulton Publishers.
- Fichter, J. H. (1957). *Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Finders, M.; Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50-54.
- Flaquer, L (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flecha, J. R. (2003). La transmisión de valores en familia en una sociedad multicultural. En Borobio, D. (Ed.), *Familia e interculturalidad* (pp. 115-127). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Flecha, R. (2005). Teorías dialógicas en sociedades multiculturales. En Ariño, A. (Ed.), *Las encrucijadas de la diversidad cultural* (pp. 555-579). Madrid: CIS.
- Forest, C.; García-Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: NAU llibres.
- Fuentes, J.L.; Vicente, T. L. (2007). *La población magrebí en el País Vasco. Situación y expectativas*. Vitoria: Ararteko.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Harmondsworth: Penguin.
- Gandara, P.C. (1995). *The educational mobility of low income childrens*. New York: State University of New York Press.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto definitivo. *Cultura y Educación*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- García-Bacete, F. J.; Martínez-González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 213-218.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli. Revista andaluza de ciencias sociales*, 3, 27-46.

García Borrego, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones internacionales*, 3 (4), 5-34.

García Canclini, N. (2002). Hibridación. En Altamirano, C. (Dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 123-125), Barcelona: Paidós.

García Coll, C.; Meyer, E.C.; Brillon, L. (2000). Ethnic and minority parenting. En Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 189-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

García Coll, C.; Akiba, D.; Palacios, N.; Bailey, B.; Silver, R.; DiMartino, L.; Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education. Lessons from three immigrant groups. *Parenting. Science and Practice*, 2 (3), 303-324.

García, E.E.; Scribner, K.; Cuellar, D. (2010). Latinos and early education: immigrant generational differences and family involvement. En Grigorenko, E.; Takanishi, R. (Eds.), *Immigration, diversity and education* (pp. 95-111). New York: Routledge.

García García, J. L. (2007). Cultura. En Barañano, A; García, J.L.; Cátedra, M.; Devillard, M.J. (Eds.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (pp. 47-51). Madrid: UCM Editorial Complutense.

Garreta-Bochaca, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Revista de Sociología Papers*, 43, 115-122.

Garreta-Bochaca, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

Garreta-Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educacion*, 345, 133-155.

Garreta-Bochaca, J.; Palaudarias, J.M.; Serra, C.; Llevot, N. Et al. (2005). *La relació família d'origen immigrant i l'escola: l'accollida*. Proyecto ARIE 2004. Generalitat de Catalunya. Recuperado de:
http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Relacio_immigrant_escola.pdf
Consultado el 14 de marzo de 2008

Garreta-Bochaca, J.; Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta-Bochaca, J. (Eds.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Universidad de Lleida.

Georgas, J. B., J.W.; Van de Vijver, F.J.R.; Kağitçibaşı, C.; Poortinga, Y.H. (2006). *Families across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Georgas, J. (2006). Families and family change En Georgas, J.; Berry, J.W.; Van de Vijver, F.J.R.; Kağitçibaşı, C.; Poortinga, Y.H. (Eds.), *Familias across cultures* (pp. 3-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in a California High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gibson M.A.; Ogbu J. U. (Eds.) (1991). *Minority status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Giddens, A. (1999). *Runaway world. How Globalisation is reshaping our lives*. London: Profile books.
- Gilroy, P. (2007). *Después del imperio*. Barcelona: Tusquets.
- Giménez, C. (2003a). Familias en la inmigración: su integración con la sociedad receptora. En Borobio, D. (Ed.), *Familia e interculturalidad* (pp. 129-213). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Giménez, C. (2003b). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Revista Educación y Futuro*, 8, 9-26.
- Gimeno Collado, A. (1999). *La familia: El desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Giner Abati, F. (2004). Identidad. En Uña Juárez, O.; Hernández Sánchez, A. (Eds.) *Diccionario de Sociología* (pp. 699-700). Madrid: ESIC.
- Giner, S.; Lamo de Espinosa, E.; Torres, C. (Eds.) (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Glazer, N.; Moynihan, D.P. (1975). *Ethnicity. Theory and experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glick, J. E.; Bates, L. (2010). Diversity in academic achievement. En Grigorenko, E.; Takanishi, R. (Eds.), *Immigration, diversity and education* (pp. 112-129). New York: Routledge.
- Gobierno Vasco (1998). *Plan General de Promoción del Uso del Euskera*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2003). *Ikasle etorkinak epez kanpo eskolatzea arautzeko instrukzioak zirkularra*. Vitoria: Gobierno Vasco (Documento sin publicar).
- Gobierno Vasco (2004). *Ikasle etorkinak artatzeko programa*. Vitoria: Departamente de Educación, Universidades e investigación.
- Gobierno Vasco (2006). *Jarraibideak, Hezkuntza sailburuordeak Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publikoei emandakoak, eskolan berriki sartutako ikasle etorkinei laguntza ematea helburu duten Hizkuntza Indartzeko Proiektuei buruz*. Recuperado de

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/eu/contenidos/informacion/dif8/eu_2083/adjuntos/instrucciones_refuerzo_06_07_e.pdf. Consultado el 17 de junio de 2007.

Gobierno Vasco (2007a). Orden de 27 de febrero de 2007 por la que se convocan subvenciones para los Centros Docentes concertados de enseñanza no universitaria, para la ejecución de programas de refuerzo lingüístico del alumnado inmigrante de reciente incorporación en Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2006-2007. BOPV. Nº 54. Vitoria.

Gobierno Vasco (2007b). *Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado 2007-2010*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PLANaren_aurkezpena_c.pdf. Consultado el 28 de febrero de 2008.

Gobierno Vasco (2008). *Situación actual del alumnado inmigrante matriculado en el curso escolar 2007-2008*. Vitoria: Gobierno Vasco. (Documento sin publicar).

Gobierno Vasco (2010). Familiei informazioa helerazteko ikastetxeentzat dokumentazio lagungarria. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dif8/eu_2083/documentos_acogida_inmigrantes_e.html Consultado el 30 de noviembre de 2010.

Goldenberg, C.; Gallimore, R.; Reese, L.; Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 547-582.

Gómez Albaladejo, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas. En Sánchez Liarte, C. (Ed.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 9-58). Madrid: MIDE.

Gómez Ciriano, E. J. (2006). Inmigración y familia. En Anxo M.; Galindo, A. (Eds.), *Inmigración y estructuras sociales* (pp. 179-190). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.

Green, A. (1952). *Sociology. An Análisis of Life in Modern Society*. New York: McGraw-Hill.

Green, L.G.; Walker, J.M.T.; Hoover-Dempsey, K.V.; Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.

Gregory, E. (2001). Sisters and Brothers as Language and Literacy Teachers: Synergy Between Siblings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (3), 301-322.

Gregory, E.; Long, S.; Volk, D. (Eds.) (2004). *Many pathways to literacy: young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. London: Routledge.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement. *The elementary School Journal*, 99 (1), 53-80.

Grigorenko, E.; Takanishi, R. (2010). *Immigration, diversity and education*. New York: Routledge.

Grolnick, W. S.; Benjet, C.; Kurowski, C.O.; Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of Parent involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.

Grolnick, W.S.; Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65, 237-252.

Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Guthrie, J. W. (2003). *Encyclopedia of Education. Second Edit.* New York: Thomson Gale.

Gutmann, A. (1993). Introducción. En Taylor, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (pp. 13-42). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Gutmann, A. (1996). Justicia a través de las esferas. En Walzer, M.; Miller, D. (Comp.), *Pluralismo, justicia e igualdad* (pp. 133-159). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Hall, S. (1991). The local and the global: globalization and ethnicity. En King, A. (Ed.), *Culture, globalization and the world system* (pp. 19-39). Londres: Macmillan.

Hall, S. (1992). The question of cultural identity. En Hall, S.; Held, D.; McGrew, T. (Eds.), *Modernity and its futures* (pp. 273-327). Cambridge. Polity.

Hall, S.; Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *Internacional Journal of Research and Method in Education*, 30 (3), 287-305.

Harir, O. (2004). El cuerpo femenino en la inmigración magrebi en francia y el mito de la doble cultura. En Touraine, A.; Wieviorka, M.; Flecha, R. (Ed.), *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigacion social* (pp. 125-132). Barcelona: El Roure.

Held, D.; McGrew, A.; Goldlatt, D.; Perraton, J. (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity.

Hernández Rodríguez, G. (2004). Familia. En Uña Juárez, O.; Herdz Sánchez, A. (Eds.), *Diccionario de sociología* (pp. 541-542). Madrid: ESIC.

Hiatt-Michael, D. B. (2005). *Promising practices for family involvement in schooling across the continents*. Greenwich: Age Publishing.

Hill, N.; Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: mediates pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 74-83.

Hillman, K.H. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder.

Hoffman, C.; Stavans, A. (2007). Convivencia y multilingüismo: análisis de prácticas educativas en el contexto de la inmigración israelí. En Etxeberria, F.; Sarasola, L.; Lukas, J.F.; Etxeberria, J.; Martxueta, A. (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (pp.189-210). Donostia: Erein.

Hong, S.; Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth. Modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42.

Hoover-Dempsey, K.V; Bassler, O.C.; Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.

Hoover-Dempsey, K.V; Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education. Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Hoover-Dempsey, K.V; Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hoover-Dempsey, K.V.; Walker, J.M.T.; Sandler, H.M.; Whetsel, D.; Green, C.L.; Wilkins, A.S.; Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research and findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.

Horvat, E.; Weininger, E.B.; Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parents networks. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 319-351.

Husén, T.; Postlethwaite, N. (Eds.) (1985). *The International encyclopedia of education: research and studies*. Toronto: Pergamon Press.

Ikuspegi (2005). *Percepciones, valores y actitudes de la población vasca hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzza-Ikuspegi,

Ikuspegi (2009). *Percepciones, valores y actitudes de la población vasca hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzza-Ikuspegi.

INE (2007): *Revisión del padrón municipal (1/01/07). Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia.* Recuperado el 29 de enero de 2009 <http://www.ine.es>. Consultado el 10 de octubre de 2008.

INE (2009). *Revisión del padrón municipal (1/01/09). Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia.* Recuperado el 15 de enero de 2010 <http://www.ine.es>. Consultado el 4 de junio de 2010.

INE (2010): *Revisión del padrón municipal (1/01/10). Datos provisionales. Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia.* Recuperado el 13 de agosto de 2010 <http://www.ine.es>. Consultado el 6 de octubre de 2010.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2006). *Evaluación de la Educación Primaria. Resumen ejecutivo Conclusiones y propuestas de mejora.* Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/EP2004_CAS.pdf . Consultado el 6 de junio de 2009.

Intxausti, N. (2007). *Donostia aldean Lehen hezkuntzako 4-5-6. mailan dauden etorkin ikasleen eskola integrazioa: hurbilpena.* (Diploma Estudios Avanzados inédita). UPV.

Intxausti, N.; Etxeberria, F. (2007). Aproximación a las vivencias del alumnado y percepción del profesorado en torno a la integración escolar en el País Vasco. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Intercultural*. Almería: Universidad de Almería.

Intxausti, N.; Etxeberria, F. (2008). Alumnado inmigrante en la Educación Primaria: diversidad lingüística y recursos pedagógicos. En *Actas de XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de pedagogía*. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía. pp. 2265-2276.

Jacobson, A. (2005). Neighbours across the border. En Hiatt-Michael, D.B. (Ed.), *Promising practices for family involvement in schooling across the continents* (pp. 115-124). Greenwich: Age Publishing.

Jaussi Nieva, M.L.; Rubio, T. (1998): *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Jencks, C. (1973). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. London: Allen Lane.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237-269.

Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: implications for school-based programs. *Teacher College Record*, 112 (3), 747-774.

Ji, C.S.; Koblinsky, S.A. (2009). Parental involment in children's education. An exploratory study of urban, chinese immigrant families. *Urban Education*, 44, 687-709.

Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). Madrid: La Muralla.

Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kagitçibasi, C. (2006). Theoretical perspectives on family change. En J Georgas, J.; Berry, J.W.; Van de Vijver, F.J.R.; Kağitçibaşı, C.; Poortinga, Y.H. (Eds.), *Families across cultures* (pp. 72-89). Cambridge: Cambridge University Press.

Karran, S. (1997). Auntie-ji, please come and join us, just for an hour. The role of the bilingual education assistant in working with parents with Little confidence. En Bastiani, J. (Ed.), *Home-school work in multicultural settings* (pp.121-131). London: David Fulton Publishers.

Kenner, C. (2005). Bilingual families as literacy eco-system. *Early years*, 25(3), 283-298.

Kenner, C., Ruby, M., Gregory, E., Jessel, J. and Arju, T. (2007) Intergenerational learning between children and grandparents in East London. *Journal of Early Childhood Research* 5 (2), 219-243.

Kincheloe, J.L.; Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Kirova, A; Adams, L. (2006). Lessons learned and implications for the future. En Adams, L.D.; Kirova, A. (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 321-326). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Knallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria servicio de publicaciones.

Koppich, J.E. (2003). Out-of-school influences and academic success. En Guthrie, J.W. (Ed.), *Encyclopedia of Education. Second Edit.* (pp.1835-1860). Thompon Gale.

Kubow, P.; Grossman, D.; Ninomiya, A. (1998). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st Century En Cogan, J.J.; Derricott, R. (Eds.), *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education* (pp. 131-151). London: British Library Cataloguing.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, muticulturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

- Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones, culturas*. Córdoba: Almuzara.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Laeng, M. (1971). *Vocabulario de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Lamo de Espinosa, E. (1998). Sociedad multicultural. En Giner, S.; Lamo de Espinosa, E.; Torres, C. (Eds.), *Diccionario de sociología* (pp.792). Madrid: Alianza Editorial.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York: Basic.
- Lareau, A. (1996). Assessing Parent Involvement in schooling: a critical analysis. En Booth, A.; Dunn, J. (Eds.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64) New York: Erlbaum.
- Lareau, A.; Horvat, E.M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72 (January), 37-53.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Maryland: Rowman and Littlefield publishers.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. London. University of California Press.
- Lareau, A.; Weininger, E. (2008). Class and the transition to adulthood. En Lareau, A; Conley, D. (Eds.), *Social class. How does it work?* (pp. 118-147). New York: Russel Sage Foundation.
- Larousse (1998). *Diccionario Larousse 2000*. Barcelona: Planeta.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Lee, J.S.; Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43 (2), 193-218.
- LeVine, R. A. (1974). Parental goals: a cross-cultural view. *Teacher College Record*, 76 (September), 226-249.
- Ley 10/1982, de 24 de Noviembre, básica de normalización del uso del Euskera (BOPV, de 16 de diciembre de 1982. Nº 160)
- Ley 1/1993, del 19 de febrero, sobre la Escuela Pública Vasca. (BOPV de 25 de febrero de 1993. Nº 38).

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (BOE de 12 de diciembre de 2009. N° 299)

Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative inquiry*, 1 (3), 275-289.

Lincoln, Y.S.; Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.

Llorent, V. (1998). La madre como entidad educativa clave en los ámbitos populares y rurales del reino de Marruecos y de la República de Argelia. En Llorent, V. (Coord.), *Familia y educación. En un contexto internacional* (pp. 35-63). Sevilla: Dto de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía social.

López, S. (2009). *La relación familia-escuela*. Madrid: Editorial CCS.

López, G. R. (2001). The value of hard work: lessons on parent involvement from an (In)migrant household. *Harvard educational review*, 71 (1), 416-437.

López, M.T. (Dir.) (2008). *Familia, escuela y sociedad*. Madrid: Ediciones Cinca.

López, M.T.; Martín, E. (2008). Familia y educación en valores. En López López, M.T. (Dir.), *Familia, escuela y sociedad* (pp. 13-52). Madrid: Ediciones Cinca.

López Verdugo, P.; Ridaó Ramírez, P.; Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.

López, L.C.; Sanchez, V.V.; Hamilton, M. (2000). Immigrant and native-born Mexican-American parents' involvement in a public school: A preliminary study. *Psychological Reports*, 86, 521-525.

Luque Lozano, A. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, IV (10), 89-102.

Lluch Balaguer, X.; Salinas, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.

Maganto, J.M.; Bartau, I.; Echeverría, J.; Martínez-González, R.A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordon*, 52(2), 197-212.

Maganto, J.M.; Bartau, I. (2004). Gurasoen prestakuntza, familia, eskola eta komunitatearen arteko harremanen esparruan. *Tantak*, 31, 69-90.

Maiztegui, C.; Santibañez, R. (2007). *Inmigración: miradas y reflejos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Majado, M^a.F. (2007). Compartiendo la responsabilidad de educar. En Castro, M^a M.; Ferrer, G.; Majado, M^a.F.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M.; Zapico, M^a.H. (Eds.). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp.111-138). Barcelona: Graó.

Malgesini, G.; Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

Manz, P.H.; Fantuzzo, J.W.; Power, T.J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42, 461-475.

Marden, C. F.; Meyes, G. (1968). *Minorities in American society*. New York: Van Nostrand Reinhold Company. .

Marre, D.; Gaggiotti, H. (2004). La inmigración hispanoamericana: relaciones, estereotipos y realidades. En Carrasco, S. (Coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana* (pp. 95-127). Barcelona: Series Sociedad y Educación.

Marshall, T.H. (1998) (1950). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza

Marquez Kiyama, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American educational research journal*, 47(2), 330-356.

Martinez-González, R.A.; Llana, A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares, *Bordón*, 44(2), 171-175.

Martinez-González, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martinez-Gonzalez, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para realizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordon*, 49 (2), 155-162.

Martínez-González, R. A.; Pérez-Herrero, M. H. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Cultura y Educación*, 27 (4), 425-435.

Martínez-González, R.A.; Pérez-Herrero, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 231-246.

Martínez, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia y escuela. En Escudero, J.M.; Guarro, A.; Martínez, G.; Riú, X. (Coord.), *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 99-150) Barcelona: Octaedro.

- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.
- Maslow, A. H. (1990). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Editorial Cairós.
- Massot Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas*. Bilbao: Descleé.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. En Banks, J.A. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 33-48). New York: Routledge.
- McNeal, R.B. (1999). Parent involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144.
- McBrien, J.L. (2003). A second chance for refugee students. *Educational leadership*, 61 (2), 76-79.
- Mec (1988). *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. Recuperado de <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/programas-educativos/lengua-cultura-portuguesa.html> . Consultado el 4 de abril de 2010.
- Menard-Warwick, J. (2007). Biliteracy and schooling in an extended-family Nicaraguan immigrant household: the sociohistorical construction of parental involvement. *Anthropology & education quarterly*, 38 (2), 119-137.
- Miller, D.; Walter, M. (1996). *Pluralismo, justicia e igualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Miller, D. (2003). Family composition and circumstance. En Guthrie, J.W. (Ed.), *Encyclopedia of Education. Second Edit* (pp. 807-813). New York: Macmillan.
- Moll, L.C.; Amanti, C.; Neff, D.; González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory and practice*, XXXI (2), 132-141.
- Muncie, J. W.; Lengan, M.; Dallos, R.; Cochrane, A. (1997). *Understanding the family*. London: Sage.
- Munroe (1981). *Handbook of cross-cultural Human development*. New York: Garland STPM Press.
- Murdock, G.P. (1949): *Social Structure*. Nueva York: Macmillan.
- Musitu, G.; Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Naciones Unidas (2006a). *Trends in total Migrant Stock. the 2005 Revision*. New York: Population division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat.

Naciones Unidas (2006b). *World Urbanization Prospects. The 2005 Revision Population Database*. New York: Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat.

Nair, S. (2006). *Y vendran...las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Nieto, S.; Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.

Noya, J. (2005). Microfundamentos y macroconsecuencias del cosmopolitismo. En Ariño, A. (Ed.), *Las encrucijadas de la diversidad* (pp. 527-553). Madrid: CIS.

Núñez, A.M. (2010). Latino students' transitions to College: a social and intercultural capital perspective. *Harvard educational review*, 79 (I), 22-48.

Nzinga-Johnson, S.; Baker, J.A.; Aupperlee, J. (2009). Teacher-Parent Relationships and school involvement among racially and educationally diverse parents of kindergartners. *The Elementary School Journal*, 110 (1), 81-91.

Ogbu, J.U. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood*. Orlando: Academic Press.

Ogbu, J.U. (1978). *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.

Ogbu, J.U. (1983). Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, 27 (2), 168-190.

Ogbu, J.U. (1987). Variability in Minority School Performance: A problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, 312-334.

Ogbu, J. U.; Herbert, D.S. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

ONU (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>. Consultado el 14 de abril de 2008.

Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. (BOPV 164. 1998-8-31)

Orden de 27 de febrero de 2007, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convocan subvenciones para los Centros Docentes concertados de enseñanza no universitaria, para la ejecución de programas de refuerzo lingüístico del alumnado inmigrante de reciente incorporación en Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2006-2007 (BOPV 54. 2007-3-16)

Ortega Ruiz, P. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. En Soriano, E. (Coord.) *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 25-58). Madrid: La Muralla.

Osler, A.; Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.

Overstreet, S. D., J.; Bevans, K.; Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged african american sample. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 101-111.

Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.

Palacios, J.; Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza editorial.

Palaudàrias, J. M. (1999). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En Essomba, M.A.; Barandica, E. (Coords.) *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-88). Barcelona: Graó.

Palaudàrias, J. M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, 199-213.

Pantin, H. C., D.; Feaster, D.J.; Newman, F.L.; Briones, E.; Prado, G.; Schwartz, S.J.; Szapocznik, J. (2003). Familias unidas: The efficacy of an intervention to promote parental investment in hispanic immigrant families. *Prevention Science*, 4 (3), 189-201.

Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.

Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. *Aula Educativa*, 108, 8-14.

Park, R. E.; Burgess, E.W. (1921) *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *The American Journal of sociology*, XXXIII(6), 881-893.

Park, R.E. (1930). Asimilation, Social. En Edwin, R.A. Jonson, S.; Jonson, A. (Eds.), *Enciclopedia of the Social Sciences*, 2, (281). New York: The Macmillan.

Parsons, T. (1943). The kinship System of the Contemporary United States. *American anthropologist*, 45, 22-38.

Parsons, T. (1966). *Estructura y proceso en las sociedades modernas*. Madrid: Instituto de estudios políticos.

Parsons, T. (1986). La estructura social de la familia. En Fromm, E.; Horkheimer, M.; Parsons, T. (Eds.), *La familia* (pp. 31-65). Barcelona: Ediciones península.

Pedone, C. (2004). La inmigración ecuatoriana: pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis. En Carrasco, S. (Coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana* (pp. 129-165). Barcelona: Series Sociedad y Educación.

Peligero Escudero, F. L. (2004). Familia extensa. En Uña Juárez, O.; Herdz Sánchez, A. (Eds.), *Diccionario de sociología*. (pp. 543-545). Madrid: ESIC.

Pérez, G. (1998). La familia la sociedad actual. Perspectiva educativa. En Llorent, V. (Ed.), *Familia y educación. En un contexto internacional* (pp. 35-63). Sevilla: Dto de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía social.

Perry, K. H. (2009). "Lost Boys, Cousins and Aunties": using Sudanese Refugee relationships to complicate definitions of "family". En Dantas, M.L.; Manyak, P.C. (Eds.) *Home-school connections in a multicultural society* (pp. 19-40). New York: Routledge.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Rev. Sociology*, 24, 1-24.

Portes, A.; Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.

Portes, A.; Hao, L. (2005). La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales sobre los logros educativos de la segunda generación, *Migraciones*, 17, 7-44.

Portes, A.; Fernández-Kelly, P.; Haller, W (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*, 19, 7-58.

Portes, A.; Fernández-Kelly, P. (2007). Sin margen de error: determinantes del éxito ebtre hijos de inmigrantes. *Migraciones*, 17, 47-78.

Quintana Cabanas, J.M^a (1993). ¿Qué es la pedagogía familiar? En Quintana, J.M^a. (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 13-30). Madrid: Narcea.

Ravn, B. (2005). The cultural context of parental participation and Scandinavian/western european issues. En Hiatt-Michael, D.B. (Ed.), *Promising*

practices for family involvement in schooling across the continents (pp.13-30) Greenwich: Age Publishing.

Reali, A.M. M.R.; Simoes, R.M. (2005). Brazilian perspectives on school and family partnerships. En Hiatt-Michael, D.B. (Ed.), *Promising practices for family involvement in schooling across the continents* (pp. 73-91). Greenwich: Age Publishing.

Recolons, L. (2001). Migraciones en el mundo: conexiones con la riqueza y la pobreza humanas. En D'Souza, S. (Ed.), *Population and Poverty Issues at the Dawn of the 21st Century*. (pp. 35-63). New Delhi: Indian Social Institute.

Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281.

Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales: Un objetivo común: las niñas y los niños. *Aula Educativa*, 108, 24-28.

Riu, X. (2005). Relaciones de la escuela con el entorno. En Escudero, J.M. (Coord.), *Sistema educativo y democracia* (pp. 151-167). Barcelona: Octaedro.

Rodrigo, M. J. Palacios, J. (Ed.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.) (2000). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rodríguez-Brown, F. V. (2009). *Home-school connection*. New York: Routledge.

Rodríguez Dorantes, J. M. (2005). El otro: el extranjero. La construcción de la identidad migrantes. En Romay Martínez, J.; García Mira, R. (Eds.), Sabucedo, J.M.; Romay, J.; López-Cortón, A. (Eds.), *Psicología Social y problemas sociales. Vol. II. Psicología Política, Cultura, Inmigración y Comunicación Social* (pp. 215-223). Madrid: Biblioteca nueva.

Rodríguez Marcos, M. E. (2006). *Familias interculturales. La construcción de la interculturalidad de lo micro social a lo macro social*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Rodríguez Rodríguez, M. A. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. (Tesis Doctoral, Universitat de Valencia Servei de Publicacions). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/TDX-0518105-142742>. Consultado el 3 de mayo de 2010.

Rodríguez E, Lanborena N, Senhaji M, Pereda C, Aguirre C. (2008). Variables sociodemográficas y estilos de vida como predictores de autovaloración de la salud de los inmigrantes en el País Vasco. *Gac Sanit*, 22, 404-12.

Roer-Strier, D.; Strier, R. (2006). The role of home and school in the socialization of immigrant children in Israel: Fathers' views. En Adams, L.D.; Kirova, A. (Eds.), *Global*

migration and education. Schools, children and families (pp. 103-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rojo, V. (2008). *Las actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca. Análisis comparativo entre escolares autóctonos y de origen inmigrante*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco.

Romero, F. (2004). Familia nuclear. En Uña Juárez, O.; Herdz Sánchez, A. (Eds.), *Diccionario de sociología* (pp. 546-548). Madrid: ESIC.

Rubio-Carracedo, J. (2003). Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja. En Badillo O'Farell, P.(Coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo* (pp. 173-194). Madrid: Akal.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Descleé.

Sabariego, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En Soriano, E. (Ed.), *La práctica educativa intercultural* (133-178). Madrid: La Muralla.

Sáez de la Fuente Aldama, I. (2008). *Género e inmigración. Encuesta ikuspegi a la población extranjera*. Zarautz: Ikuspegi.

San Roman, T. (1992). Pluriculturalidad y marginación. En. Walter, A.; Carbonell, F. (Coords.), *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI, Comissió de les Comunitats Europees. Proyecto TRAMA.

Sanders, M. G. (2002). Community involvement in school improvement: the Little extra that makes a big difference. En Epstein, J.L.; Sanders, M.G.; Simon, B.S.; Clark Salinas, K.; Rodriguez Jansorn, N.; Van Voorhis, F.L. (Eds.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (pp. 30-39). London: Sage Publications.

Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The Journal of Educational Research*, 101 (5), 287-296.

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.

Sarramona, J. (2002). *Desafíos de la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Sarramona, J. (2006). *Debate sobre la educación*. Barcelona: Paidós.

Sarroub, L. K. (2009). Discontinuities and differences among muslim Arab-Americans. En Dantas, M.L.; Manyak, P.C. (Eds.) *Home-school connections in a multicultural society* (pp. 76-93) New York: Routledge.

Sartori, G. (2001). *Sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Septién, J.M. (2006). *Mugarik Gabeko Eskola*. Gasteiz: Ararteko.

Shadish, W.R.; Cook, T.D.; Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin.

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban Elementary Schools to student achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35 (2), 149-165.

Shumow, L.; Miller, J.D. (2001). Parents' at home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68-91.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: how working class children succeed against the odds. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 463-482.

Sirin, S.; Ryce, P. (2010). Cultural incongruence between teachers and families. En Grigorenko, E.; Takanishi, R. (Eds.), *Immigration, diversity and education* (pp. 151-169). New York: Routledge.

Sleeter, C. (1995). An análisis of the critiques of multicultural education. En Banks, J.A., McGee Banks, C.H. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 81-94). New York: Mcmillan.

Sneddon, R. (1997). Working toward partnership: parents, teachers and community organisations. En Bastiani, J. (Ed.), *Home-school work in multicultural settings* (pp. 145-155). London: David Fulton Publishers.

SOPEMI (2007). *International migration outlook*. Paris: OECD Publishing.

Soriano Ayala, E. (2002). *Interculturalidad. Fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: Muralla.

Soriano Ayala, E. (2004). Identidad y ciudadanía. Dos retos de la práctica educativa intercultural. En Soriano, E. (coord.), *La práctica educativa intercultural* (179-216). Madrid: La Muralla.

Soriano y Mora (2004). Estudio preliminar. En Kymlicka, W. *Estados, naciones, culturas* (pp. 12-27) Córdoba: Almuzara.

Stonequist, E. V. (1935). The problem of the marginal man. *The American Journal of sociology*, XLI (1), 1-12.

Suarez Orozco, M. M.; Suarez Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. En Bansk, J.A. (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 62-72). New York: Routledge.

Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-229.

Szente, J. H., J. (2006). Exploring the needs of refugee children in our schools. En Adams, L.D.; Kirova (Eds.) *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 219-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tajfel, H. ; Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En. Austin, W.G.; Worchel, S. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey. CA. Brooks/Cole.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Terrén, E.; Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.

Terrón, T. (2006). Educación y género en el ámbito de familias inmigrantes marroquíes. En Naya, L.M.; Dávila, P. (Coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (Tomo II) (pp. 345-352). Donostia: Erein.

Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets.

Tójar, J.C. (2006). *Métodos de investigación cualitativa en Educación*. Madrid: La Muralla.

Tomlinson, S. (1984). *Home and school in multicultural Britain*. London: Bastford Academic.

Torrente, G. R., J.A.; Ramírez, M.C.; Benito, J.; García, A.B. (2005). El papel de la familia en la adaptación de los inmigrantes En: Romay Martínez, J.; García Mira, R. (Eds.), Real, J. E. (Comp.), *Psicología Social y problemas sociales. Vol. II. Psicología Política, Cultura, Inmigración y Comunicación Social* (pp. 131-136). Madrid: Biblioteca Nueva.

Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J.; Torres, F.; Alvarez, I. (Coords.), *Inmigrantes: ¿Cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa.

Torres Santomé, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía educativa*, 60, 34-37.

- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de hoy.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Claves de la razón práctica*, 56, 14-25.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente. el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Touraine, A.; Wieviorka, M.; Flecha, R. (Eds.) (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- Trueba, H. T.; Cheng, L.; Kenji, I. (1993). *Myth or reality. Adaptive strategies of Asian Americans in California*. London: Falmer Press.
- Uña Juárez, O.; Herdz Sánchez, A. (2004). *Diccionario de sociología*. Madrid: ESIC.
- Uranga, B.; Aierdi, X.; Idiazabal, I.; Amorrortu, E.; Barreña, A.; Ortega, A. (2008). *Hizkuntzak eta inmigrazioa*. Bilbao: Ikuspegi- Unesco.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Van Houtte, M. S., P.A.J. (2010). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 209-237.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Castro, M^a M.; Ferrer, G.; Majado, M^a.F.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M.; Zapico, M^a.H. (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 11-38). Barcelona: Graó.
- Verdasco Martín, M.; Rodríguez Izquierdo, R.M. (1996). La familia: ¿agoniza? En 2^o *Simposium Internacional. Familia y Educación una perspectiva comparada*. Sevilla: Dto de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía social. pp 331-347.
- Vicente, T. L. (2007). Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente. En Maiztegui, C.; Santibañez, R. (Eds.), *Inmigración: miradas y reflejos* (pp. 127-150). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vidali, E. L. A., L.D. (2006). A challenge of transnational migration: Young children star school. En Adams, L.D.; Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (pp. 121-134). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vila, I. (1995). La infancia hoy. *Cuadernos de pedagogía*, 239, 14-15.
- Vila, I. (2002). Cohesión social: cambios sociales, retos y posibilidades. Identidad versus identidades. *Jornadas Mundua euskal kulturaren*. San Sebastian: Joxemi Zumalabe Fundazioa. (Documento sin publicar).

Vila, R. (2005). *Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/TDX-1216105-135329>. Consultado el 5 de mayo de 2010.

Villenas, S. (2001). Latina mothers and small-town racism: Creating narratives of dignity and moral education in North Carolina. *Anthropology and Education Quarterly*, 32 (1), 3-28.

Vincent, C. I. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.

Waldron (1995). Minority cultures and the Cosmopolitan alternative. En Kymlicka, W. (Ed.), *The rights of minority cultures* (pp. 93-119). Oxford: Oxford University Press.

Walker, J. M. T.; Wilkins, A.S.; Dallaire, J.R.; Sandler, H.M; Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The elementary school journal*, 106 (2), 85-104.

Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.

Warner, W. L.; Srole, L. (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven (USA): Yale University Press.

Warren, M. R. H., S.; Leung Rubin, C. ; Sychitkokhong, P. (2009). Beyond the Bake Sale: A community-based Relational Approach to Parent Engagement in Schools. *Teacher College Record*, 111 (9), 2209-2254.

Wengrower, H. (2001). *Yo nosotros, tu vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo. Su expresión y significado*. Barcelona: Departament de Psicologia Social. Universitat de Barcelona.

Wieviorka, M. (2004). El trato político de las identidades culturales. En Touraine, A.; Wieviorka, M.; Flecha, R. (Eds.), *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social* (pp. 22-33). Barcelona: El Roure.

Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University.

Zapata, M. (2006). Etorkinak eta hizkuntz ereduak. *Jakin*, 154, 57-66.

Zontini, E. (2010). *Transnational families, migration and gender. Moroccan and Filipino women in Bologna and Barcelona*. New York: Berghahn Books.

VI. PARTE

ANEXOS

ANEXO I: VERSIÓN EN INGLÉS DE LA INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIONES

ANEXO II: CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA- CASTELLANO

ANEXO III: CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO- EUSKERA

ANEXO IV: CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA- ÁRABE (en CD)

ANEXO V: CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO- CASTELLANO (en CD)

ANEXO VI: CARTAS DE INVITACIÓN A LA INVESTIGACIÓN PARA
CENTROS- EUSKERA, CASTELLANO, ÁRABE Y RUMANO (en CD)

ANEXO VII: PERMISOS. RESULTADOS ESCOLARES ALUMNADO (en CD)

ANEXO VIII: EJEMPLO RESULTADOS ESCOLARES (en CD)

ANEXO IX: GUIÓN ENTREVISTA FAMILIA-ESTUDIO CUALITATIVO (en CD)

ANEXO X: VARIABLES DEL ESTUDIO CUALITATIVO (en CD)

ANEXO XI: VARIABLES DEL ESTUDIO CUANTITATIVO (en CD)

ANEXO I

VERSIÓN EN INGLÉS DE LA INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIONES

INTRODUCTION

Justification and interest of the work

Migratory processes are one of the most characteristic phenomena of the social scenario in today's world context. Although this is a phenomenon which has always existed, we cannot ignore the fact that its extension and intensity has reached heights unknown until now. The historical expression of cultural diversity exists in both western and non-western countries.

This expression is also increasingly noticeable in our country. In addition to the diversity generated by migration within the country itself and emigration to other lands, occurring in earlier decades, is today's phenomenon of international immigration, making this a country largely receptive of foreign immigration. It is precisely for this reason that the Basque Country is increasingly characterised by a plural society in which different cultural sensitivities and identities live side by side. Figures issued by the Spanish National Statistics Office, INE (2009), indicate that the ratio of immigrants has risen considerable in the Basque Autonomous Community (BAC) in the last decade, growing from 16,794 in 1999 to 132,189 in 2009. The cultural expression of this social phenomenon can be seen in the study carried out by the Basque Immigration Observatory and Unesco Etxea (Uranga, et al. 2008), which identified 100 different languages from 66 countries the world over in the BAC and Navarre.

This social reality, which identifies more with a change in structure than a temporary shift, brings us new (and not so new) challenges somehow contributing to obliging society to rethink many of its beliefs, values, attitudes and behaviours. Learning that there are forms of communicating and living together in diversity is increasingly necessary in multicultural western societies endeavouring to develop as close-knit societies founded on values of respect, mutual recognition and shared knowledge.

School is no exception to feeling the influences of the social environment and diversity is therefore gradually gaining ground, making itself felt in the origin, culture

and academic development of pupils and their families. Pupils and their families have broken away from the homogenous image of the Basque Education System and given schools the challenge of coming up with a satisfactory answer to the social reality at hand. Cultural and educational diversity requires greater attention and reconsideration from educational agents when it comes to the principles guiding their educational action.

The remarkable rise increase in schools of boys and girls from families related to immigration demands an urgent study of the educational processes currently in place for introducing these pupils to Basque schools. In this respect, this work wishes to contribute to this task by endeavouring to obtain greater understanding of the educational processes of pupils from families related to immigration and therefore improve educational intervention in this area.

We believe that one way to contribute to obtaining this understanding could be achieved by studying these immigrant families and their educational scenarios, i.e. their educational expectations, perceptions and involvement. Although research into immigration and education has risen in recent decades, these studies, particularly in our context, tend to focus on the formal education and are largely considered from the perspective of teaching staff. We believe that giving a voice and leading part to immigrant families can help us to obtain greater knowledge of their educational perspectives and a better understanding of their sons' and daughters' educational processes. This knowledge could throw out a study framework and a starting point from which to reflect on modes of educational intervention, achieve closer relations between the family and the school and seek greater coherence and efficacy with respect to this intervention.

There is no doubt that when pupils attend a school, that same school is obliged to establish relations with their families, given that it is inconceivable for a family to be left out of their sons' and daughters' educational processes, meaning that contact between teachers and the family is unavoidable.

According to Epstein (2002), this contact can take different forms depending on how the school conceives the pupil. Schools tending to consider pupils only as such will tend to conceive the family as an entity separate from the school. This said, schools conceiving the pupil from an integral point of view will probably have a greater chance of conceiving the family and the community as their collaborator. This latter approximation leads to the affirmation that pupils' needs are met more satisfactorily when the family and the school work together, collaborate and act coherently. It would be difficult to attend to the educational needs of a pupil if each side, the family and the school, worked on their own and/or contradicted one another.

The collaborative focus conceives the school and the family as collaborators based on the recognition that they share interests and responsibilities as regards the education and development of the boy or girl. In the case of pupils from families of immigrant origin, this need for collaboration may be accentuated given that the school is, in most cases, coming into contact with a pupil of whose school, social and cultural experience it is unaware or, in other words, whose socio-cultural and educational experiences may differ depending on the templates based on which social reality is interpreted. The school is faced with the need to get to know newly arrived pupils if it is to achieve their satisfactory incorporation to the establishment. Here, the school cannot distance itself from the family universe given that it is based on this universe that it can learn and understand more about the pupil and can, working hand-in-hand, turn its resources to the educational benefit of these pupils.

We know for reasons of a social and cultural nature that differences exist between families from different origins and that diversity is a reality in them. Nevertheless, these families share certain common traits. One of the most important of which is that families related to immigration expose themselves to processes of integration in order to be able to adapt to the unfamiliar social and cultural reality of a new society. In this respect, the family may find itself faced with ruptures, changes or continuities as regards the expectations, values and roles affecting the education and schooling of their sons and daughters and communication between the family and the school.

Greater knowledge of a family's educational dimension (experiences, values, perceptions), its expectations and educational involvement may help to obtain better understanding of their sons' and daughters' school situation, making it possible to consider a more efficacious intervention adapted to the educational reality at hand. This knowledge may in turn generate new approaches to education and manners of narrowing the gap between the family and the school with a view to laying bridges of interaction and communication between the two and contributing to the educational development of their sons and daughters.

We consider in this increasingly plural and diverse world that we are on the road to mutual understanding and inter-adaptation. Casting our eyes towards the construction of a more close-knit, intercultural society, we look at relations of collaboration between the school and the family based on the responsibility of developing educational practices targeting improved pupil development in the areas both of learning at school and social integration.

Purpose and questions for the research

The approach of this Thesis Project aims to contribute to obtaining greater knowledge of a specific area articulated by education and immigration. Its objective is to learn the educational expectations and involvement of families immigrating to the Basque Autonomous Community with regard to their sons and daughters in Primary Education, in order to therefore establish a series of bases for joint family-school intervention.

Immigrant families expose themselves to integration processes in order to be able to adapt to the new social and cultural context of the new society. Thus, they may experience changes as regards their educational expectations, perceptions and actions which do not always coincide with those of the school, but which nevertheless have an influence on the education and schooling of their sons and daughters and on the kind of relation established with this education and schooling. It is therefore interesting to learn their expectations, their perceptions of the part played by the family and the school in

the process of incorporating their sons and daughters to the school and practices with respect to culture at home or school in the host country.

In order to obtain greater educational knowledge of the family, this study seeks an answer to the following questions:

- What kind of changes and continuities are perceived as regards educational expectations and values within the family due to incorporation to the new school culture?
- Can differences exist between families of different origins with respect to the perception of family education?
- What expectations and perceptions are constructed by the family as regards the school and its educational function? To what extent does the family place expectation on this education as regards the future of their sons and daughters in the new country?
- What do families do as regards education with a view to facilitating the socialisation and educational development of their sons and daughters? What activities are carried out in the home to ensure that sons and daughters will value their culture?
- What do families think about the relation they should have with the school?
- Can the knowledge obtained regarding the educational outlook of the immigrant family contribute to the educational intervention provided by the school?

We have made a theoretical approach to the subject at hand, going on to map out the design for development of the empirical work. Below we detail the structure followed by the work we now present.

Work structure

The first part of the work refers to the **theoretical framework** of the project, consisting of four chapters. **The first chapter** looks at the study of how to manage the diversity of multicultural societies based on the different theoretical contributions developed with respect to the incorporation of minorities in multicultural societies. A reading of the different sociological, anthropological and philosophical perspectives has thrown out information for understanding the migratory phenomenon in the field of education. We describe certain social phenomena deserving highlight such as migratory processes and the construction of identity based on communality and difference. With this, the phenomenon of globalisation and the new information and communication technologies constitute complex processes underlining the diversity and complexity of forms of incorporation which can be shown by immigrant families on their arrival to a new society.

The question of managing diversity in societies prompts us to consider different forms of management gradually assumed by multicultural societies in the west (multiculturalism, interculturalism, citizenship, etc.). The revision of these contributions serving as our bases, in the first chapter of the study, endeavours to stress the need to understand the school and its educational project in a changing social framework demanding a new approach to the suppositions on which their educational principles are based and which, specifically, condition the way they understand and act in the face of diversity.

In the **second chapter** we study the family. We indicate the contributions made by different disciplines such as sociology, psychology and pedagogy to studies of the family and its relation with the school. We start by describing the changes occurring in the family as a social institution, both as regards its organisation and its educational functions. Next, we study the characteristics of families related to immigration. These families show a series of common characteristics as groups related to migratory contexts. The conditioning involved in the migratory experience and incorporation to a new society demand an adaptation to the new cultural and social context which may involve certain modifications in the way the family is composed and functions, the roles

played, the family principles and the functions assumed by each member, thus modifying relations between its members.

In turn, the differential socialisation experienced by the sons and daughters of immigrant families can contribute to certain changes, breaks or continuities in the family ideals given that the families are faced with the need to find a certain balance between the desire to continue the educational and cultural values with which they are accustomed and the need to incorporate certain changes in order to facilitate the adaptation of their sons and daughters to the new society. The incorporation to school of the sons and daughters of families of immigrant origin can cause families to reconsider their ideas as regards education. Their position with respect to the schooling of their sons and daughters may depend on their experiences and the strategies of adaptation on which they place priority.

A family's educational approach is not independent of school action given that family interaction with the school has an influence on the direction taken by its relationship with the school and with their sons and daughters. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, described in this chapter, states that both systems - family and school - have an influence on pupils' educational development, given that the pupils in question are actively involved in both contexts. Apart from the influence of each system on pupils, the interactive relation and reciprocal influence exercised by the two micro-systems indicate that a pupil's development can also be affected by the combined influence of both systems. The description of this theory is followed, from a sociological point of view, by the description of the social capital and cultural capital theories. These demonstrate the potential influence of schools, through their guidance and action, as to whether or not families can access educational resources and options facilitating the pupil's educational achievements.

Finally, from an educational point of view, we explain the features characterising school education and family education. From the perspective of social change, establishing differences between the functions assumed by each area is becoming increasingly more difficult, giving rise to the fact that each one, the family and the school, has different expectations regarding their educational functions. Incorporating

improvements to relations between the family and the school, from a pedagogical point of view, demands changes both in school organisation and in school culture.

In the **third chapter** we study family expectations related to contexts of immigration. We believe that knowing the expectations placed by families in their sons and daughters may help to shine more light on aspects related to involvement of the family and its relation with the school. Expectations can condition their educational stance not only with regard to the school but also to their sons and daughters. In this chapter we describe theories that have contributed to this knowledge; on the one hand, from a social-anthropological approach, we describe Ogbu's Cultural Ecology Theory and Portes and Rumbaut's Segmented Assimilation Theory. We then go on to revise the different approaches developed from the educational environment with regard to education from the point of view of cultural diversity, therefore considering the need for a holistic approach to this question of cultural diversity. Finally, we look at research made into the educational expectations of immigrant families in the local and international contexts.

The **fourth chapter** looks at the educational involvement of the family in immigration contexts. We describe a number of models serving as a reference when studying the concept of parent involvement on education. We then go on to take a deeper look at research made into the educational involvement of families related to immigration in the more local and international contexts. These research works contribute knowledge on the meaning granted by families to educational involvement at home and at school and serve as a basis for describing the variables affecting the educational involvement of families in immigration contexts.

The second part refers to the **empirical aspect** of the Thesis and comprises chapters five, six and seven. **Chapter five** studies the context of the research. We give details on the evolution and current situation of immigration at state and BAC levels seen from different angles (distribution, evolution, origin of the foreign population, etc.). We then go on to give details related to the educational world, details on the evolution of the enrolment of pupils from families of immigrant origin and the enrolment trends based on familiar diversity, linguistic models and education systems.

We moreover describe the educational policies carried out by the educational administration in the BAC and research made into the subject in the same context.

Chapter six describes the research design and methodology. We describe the objectives, hypotheses guiding the work and indicate the design followed. The research is based on a mixed design. The qualitative research has the aim of learning how the families consider the educational experience from their own point of view. The details gathered from the interviews are verbal, contextualised from the point of view of the people interviewed. This was enormously helpful for understanding the subject of study and the objectives to be considered in the quantitative research. It was also the basis for designing the instrument serving to collect and analyse the quantitative details.

With a view to producing a study extensible to the number and variety of situations to be studied, the qualitative research is followed by the quantitative research. We endeavour to learn how mothers/fathers understand their educational responsibility from their own point of view and the importance they place on their educational involvement at home and at school. The goal lies in understanding family involvement in the educational aspects and the expectations of the latter and of teachers with regard to pupils in order to achieve participatory collaboration.

Based on the objectives and hypotheses considered, **chapter seven** describes the results of the empirical part. **The third part** refers to **chapter eight** where the results and conclusions obtained are discussed.

In **the fourth part**, through **chapter nine**, and based on the results and conclusions obtained, we propose guidelines for educational intervention. We endeavour to articulate the knowledge generated by this work with certain guidelines which may serve to improve family-school relations. **The fifth part** constitutes the bibliography and **the sixth part** the appendix..

DISCUSSION OF THE RESULTS AND MAIN CONCLUSIONS

We present the conclusions based on the research results obtained. In the first place, we discuss and present the more general conclusions, going on to present the more specific conclusions referring to the knowledge obtained in relation to the research objective established.

8.1. General conclusions

The overall results obtained from the research throw out a series of general conclusions that confirm most of the hypothesis considered in the research. They are briefly listed below:

- Immigrant families in the BAC with sons and daughters enrolled in Primary Education show a great deal of diversity as regards their arrival to this new country, family make-up, and linguistic, religious and cultural origin. There is enormous linguistic plurality, with thirty different languages and widely varying religious origins, most of which are Semitic in nature. That confirms the first hypothesis highlighted.
- Families consider that schools must provide the necessary academic activities for obtaining appropriate school achievements. School is, from their point of view, an entity with power extending beyond their own, thus separating the educational function of the family at home and at school. Their educational involvement is more home oriented. As we expected in the second hypothesis, families do not tend to communicate with or participate much in the school. They see themselves as more active educational agents at home.
- Familias studied express higher involvement in relation with teacher than with general activities of the school, the third hypothesis is therefore confirmed.

- The families differentiate between the school in their country of origin and the school in their host country. Cultural knowledge and own experience are closer to the school in their place of origin, while they feel more distanced with respect to culture and experience in schools here. The experience accumulated in the school of the country of origin influences the involvement in the new school and not therefore the academic results of the son/ daughter nor expectations towards academic achievement. The 5.1. and 5.2. hypothesis are mostly confirmed.
- School involvement is low unless the families receive an express, personalised invitation to do so. Closer relations with the teaching tutor favour family/school relations. The 5.3. hypothesis is partly confirmed.
- As far as family education at home is concerned, we underline the importance of educating in values and provide motivation, encouraging them to take an active part in their classes. So the fourth hypothesis is confirmed.
- A family's formal education, its beliefs as regards sense of self-efficacy, educational roles in the area of academic support, and the language of learning at school all have implications with respect to the academic support received at home. The hypothesis 6.1. and 6.2. are mostly confirmed.
- For the families studied, home is a privileged place for developing educational family values while the function of academic support is considered to be more appropriate at school. Academic support is therefore not seen as being particularly important at home and endeavours in this area tend to take the shape of requests for action from sons and daughters rather than from the school. The 6.3. hypothesis is partly confirmed.
- The families studied demonstrate positive expectations towards their sons and daughters. The main differences between families and teachers lie in their expectations as regards the development of academic, linguistic and professional achievements and friendships related to the host country. The teachers prove to be more positive than the family with respect to maintaining

the language and friendships of the family's place of origin. This may indicate a desire by the families to better accommodate themselves in their host country. The hypothesis seven is confirmed.

- There are no differences in expectations based on the family's formal educational level and language of origin so the hypothesis eight and ten are not confirmed.
- The hypothesis related to expectations and school achievement neither is confirmed; expectations of fathers and mothers as regards the academic achievements of their sons and daughters and towards learning Basque show a certain amount of distance with respect to true academic achievements of the latter.
- Differences are found to exist with respect to sex of their children, and the linguistic model followed by the son or daughter in the case of expectations towards achievements in Basque, so the hypothesis nine and eleven are not confirmed.
- Regarding the sex variable, we based our studies on the son as a male and the daughter as a female. When studying this sex variable in relation to other different variables we found this to be a significant aspect. This means that this is a variable demanding greater study given that sex is seen as a biological variable when it would in fact require the consideration of gender from a social and cultural point of view with specific connotations.

8.2. Conclusions related to the demographic, sociocultural and professional characteristics of the families studied

8.2.1. Demographic characteristics

As far as the presence of mothers and fathers is concerned, we found that women play a greater part than men in the educational care of their sons and daughters. Women continue to play an essential part in the education and rearing of their sons and daughters in different countries (Grolnick, et al. 1994; Llorent, 1998; Baraibar, 2005; Terrón, 2006). Explains the naturalisation of their role as mothers and carers.

Half of the families come from Spanish speaking countries in South and Central America. The remainder largely consists of families from Romania and Morocco. The sample study shows that schools receive an important influx of population with knowledge of one of the languages (Spanish) taught in bilingual education and a similarly important influx of pupils from different linguistic origins (Romanian, Arabic, Portuguese etc.). This means that educational reality is obliged to take account of first languages other than those taught at school.

The desire for economic acquisition and improved living conditions, together with a better potential future for their sons and daughters are the factors with greatest weight when it comes to leaving their countries, thus underlining the importance of their sons' and daughters' education in the family decision to emigrate (Erel, 2002; Giménez, 2003a) and to return home (Cigoli et al., 2003).

Migratory processes show widely differing situations highlighting the difficulties experienced when it comes to a whole family leaving together. In most cases the arrival is staggered, with the father being the first to leave, although this situation varies depending on the country in question⁷⁰. As found by other studies, there is a greater trend in Latin America for women to be the first members of the family to take the plunge and emigrate, while this trend is lower in the case of women from Morocco,

⁷⁰ We should mention that our findings as regards the country of origin of the families studied are only given for countries with a large enough sample to permit evaluation.

Romania and Portugal (Marre et al., 2004, 111-2; Pedone, 2004, 148). The sons/daughters are the last to arrive. The diversity in forms of arrival may be due to economic, legal and labour conditions or to uncertainty as regards the new situation.

The families studied had not been living in the BAC for long, with the average standing at 5 years. They had no immediate plans regarding whether or not they would stay or possibly return home, although in general they showed a tendency to settle in the host country. There was no solid result in the area of stability given that half of the population had neither local nationality nor a resident's permit. This shows that the Basque Education System is in the early stages of finding out how to deal with this new social phenomenon.

The families had experienced situations of separation, continuity and discontinuity with respect to their makeup. These families are in the process of settling and, in some cases show the possibility during this process of constructing a new family, giving rise to a greater number of mixed families and the possible increase in the number of sons and daughters born in the BAC. The most commonly found family structure is nuclear, although we also find single-parent and reconstituted families. Only a few families have had their sons or daughters here and, when this is the case, most of them have only had one son or daughter. Most families now have their sons and daughters with them in the BAC, meaning that periods of maternity or paternity at a distance occurred in previous years, with the family tending in time to come together in the host country. In cases of family separation, the incorporation of certain modifications takes place. The way the family functions, the roles and functions assumed by each member of the family are rather commonplace, thus modifying their relationships.

Most homes only house nuclear families, and only in rare cases do we find extensive or multiple families. This may be due to the fact that the sample consists of families with sons or daughters of school age and not adults and/or unaccompanied underage immigrants, where we may find this trend with higher intensity.

8.2.2. Sociocultural and professional characteristics

We found outstanding results in the average level of studies achieved by the families⁷¹, and could suggest that in principle the level of training may be a factor facilitating the future of people trying to improve their standards of living. Their preference for lifelong training is considerable, most certainly the result of the lack of stability in the working world to which they are so often directed, and to the obstacles lying in the path to obtaining the recognition of certain educational titles.

Professional changes from jobs held in the countries of origin and in the host countries show how women, unemployed in their countries of origin, find jobs as domestic workers in their new country. Fewer families work in the lower- and medium-range professions, very probably affected by the economic crisis suffered by the BAC at the moment of carrying out the research. The group of families holding jobs requiring intermediate or higher studies in the host country is also lower. The change in their professional situation may imply a realisation of the role played previously and of the new situation.

The sample reflects diversity as regards religion and languages of origin, meaning that families have broken away from the homogenous image of these factors on entering the education system. The diversity of Christian religious options, and the diversity of countries choosing these options is high. That is also the case of the language of origin where, although the majority are Indo-European languages of Romance origin, we find a great variety of Indo-European and other language families (Bantu, Niger-Congo, Amerindian), showing that in some cases the families' mother tongues are minority languages in their countries of origin. Subsequently, we must underline the bilingual or even trilingual skills existing in some families as a result of bilingual situations or colonial processes experienced in their countries of origin which is, therefore, greater in families coming from non-Latin-American countries.⁷²

⁷¹ Other researches have underlined the higher level of education among immigrants compared to locals (Defensor del Pueblo, 2003; Marre et al., 2004).

⁷² Following Marre et al. (2004), we refer to the group of Latin-Americans arriving from countries forming part of the Spanish overseas empire.

Transmission of the language of origin is above all oral. When the mother tongue is Spanish, its speakers show a greater trend to preserve the music and religious customs than the TV channels from their countries of origin given that the risk of losing their language is smaller than it is in the case of Arabic or Romanian. Arabic- and Romanian-speaking families state that their homes enjoy a greater presence of their languages of origin thanks to television. Perhaps the fact that their languages differ more from those of the host country drives them to feel the need to keep them alive.

Also outstanding in the passing down of its language by a family to its sons and daughters is oral transmission. Reading and writing occurs within the family when its language of origin is in the majority in their countries of origin. There is a tendency to place value on languages in relation to their prestige when there is a risk of losing the first language, particularly when it is a minority language. However, Arabic is particularly deeply-rooted within the Arabic-speaking community, as is the desire to maintain the language. The greater tendency to preserve the family language orally, and not therefore formally, may have repercussions on the skills held as regards the family language by sons and daughters of first-generation families. In this respect, Bryceson et al. (2002) and others (Llorent, 1998; Vila, 2002), affirm the drop in contacts with the country of origin from first-generation to second-generation immigrant populations. That might be partly due to the fact that second generations are faced with linguistic and cultural barriers, not to mention poor knowledge of the original family traditions.

Logically, children receive schooling in the languages taught at the schools they attend, and the introduction of these languages to the home is often considerable, in many cases due to the influence of the sons and daughters. Some families said that they had increased their use of Spanish at home because of their sons and daughters. That occurs particularly in cases where these children arrived here at an early age. We see how the school holds a place in the child's social world and how some of this rubs off on the family, thus demonstrating how the school language is introduced to the home.

8.3. Conclusions related to the family perspective of its educational dimension and that of the school

8.3.1. Educational dimension of the family

8.3.1.1. Choice of school and linguistic model

The results show that the closest source of information for choosing a school lies in family and friends, with less emphasis on the institutions. This may be due to the fact that the families do not seek institutional aid, but try to make their own decisions based on their own criteria. The high number of non-informed people in the sample demonstrated that.

It is the most practical/pragmatic reasons which have greatest influence on the choice of school (proximity, recommendation). Mention should be made of the greater influence exercised by the Schooling Committees⁷³. Almost a third of the families choose a school because of having relations or sons of daughters of people from the same country. It confirms the influence of social networks on families (Garreta et al., 2005). They seem to place greater importance on linguistic factors than on the kind of centre or its religious denomination when making their choice. Choosing a school offering the A (more Spanish oriented) or B (Spanish and basque) model of education implies that the language criterion is present, while the choice of model D (more basque oriented) shows that language is not considered to the same extent.

In many contexts, the centre offers a single linguistic model, which is why the families often state that they made no choice of linguistic model (this is above all the case of model D and of less urban areas). In cases where they were able to make the choice, it is the family, and not the school, which chooses the linguistic model. The families state that they consider somewhat contradictory reasons when making their decisions. On the one hand, is the desire to learn Basque when choosing a linguistic model. On the other hand, they also show strategies of avoiding Basque as a vehicular

⁷³ Schooling Committee: in 2003, the Department of Education, Universities and Research of the BAC created Schooling Committees in order to distribute to different schools children of immigrant origin arriving outside of enrolment periods.

language in learning for fear that it will cause an obstacle to the academic development of their sons or daughters. This reason, along with being able to help their children with their homework, is more pronounced in model A and Spanish-speaking families. No changes are made from the chosen linguistic models once chosen.

8.3.1.2. Perceptions of social network, educational self-efficacy and emotions

The families have a few friendships in the host country, although not all of them are convinced of having people they can trust when they need help in taking care of their sons or daughters for different reasons, such as absence of a family or network of friends, or due to difficulties related to work, geographic distance, etc. suffered by family members and friends. The social relations established by families around school are few and far between. The school, from their point of view, does not offer a space in which to improve and develop friendships with people. They generally state that they have a good but superficial relationship with the families of other pupils, often limited to simple greetings.

They see the school as an educational institution with the power to ensure the educational success of their sons and daughters and they see themselves more capable of assuming educational functions in the home, and above all, in relation to transmission of family's values and motivation. As thrown out by other research studies (Delgado Gaitán, 1992, 2004; López, 2001; Chrispeels et al., 2001; Auerbach, 2007 etc.), they tend to express their support of their sons' and daughters' education by educating them in values and motivating them rather than by providing direct academic support. As they see it, the lack of linguistic skills in the language in which their sons and daughters receive their schooling limits their ability to help them with their school work. That means that it is the school alone which largely assumes the instructive function. This said, they underline the importance of certain strategies in compensating for certain idiomatic difficulties such as use of the Internet or a dictionary, listening to reading, asking for a summary, linguistic translation of the exercises to be done, asking family relations for help, etc. Regarding the activities developed by the school through AMPA (School Parent Association), they assume that they lack knowledge and do not therefore become involved.

While the families place no value on their presence at school, they don't see school as a bad place given that they feel welcome there, but simply make no attempt at insertion. In relation to emotional dimension, their lack of participation has nothing to do with modesty or lack of security as regards relations. Regarding the feeling of experiencing difficulties in their relations with other families, this is something with respect to which they feel no concern. They put the potential benefits of such a relation into perspective. However, they show a feeling of security in their relations with the teachers given that they relate to the backing and support that the latter can provide. The relation with teachers is a priority within the school community. They focus on their sons' and daughters' wellbeing and learning at school and place no value on relations with other families of pupils at the school.

8.3.1.3. Educational and social experience

As far as educational experience in their son's and daughter's school is concerned, the mobility deriving from migratory processes gives rise to continuities and discontinuities in the fathers' and mothers' educational relations with the school. Generally speaking, we have observed better relations between families and teachers and higher participation by families in activities at schools in the countries of origin than in the host country. This relation may be due to greater knowledge of how the school functions and greater familiarity with the school in their own context. Regarding the non-participation of families in the country of origin, we have to point out that many families have emigrated while their sons and daughters were receiving schooling, and that the children have therefore been left in their countries of origin with the parents having to delegate the educational functions to other members of the family.

Regarding social experience, they show satisfaction with the treatment received from the public institutions (health services, citizen attention, etc.). Generally speaking, the families don't feel explicitly rejected by the Basque population and, when this does occur, they tend to play down its importance. Mention was however made of the occasional negative connotation at work and in everyday interactions (while shopping, on the bus, etc.).

8.3.1.4. Educational role

The results show the importance placed by families on roles related to the educational aspects of their sons and daughters, particularly as regards education in values, rather than on those related to academic aspects. As far as the school is concerned, they see greater responsibility in making contacts with the teachers than in participating in other general school activities (AMPA etc.).

8.3.2. Educational dimension of the school

From the results, we deduce that the families see the school as a welcoming entity establishing fairly close relations with them. They say that they receive a great deal of information from the school on the activities it programmes and that they are also reasonably satisfied with the information received regarding linguistic models. However, when the subject turns to more specific aspects particularly related to cultural questions in the Basque Country, teachers do not seem to pay special attention to explaining the new context to them.

There are differences between schools regarding teacher/family communications. When there is continuous communication with a planned calendar of telephone conversations and meetings, the relation with teaching staff is more satisfactory. This relation does not always occur for different reasons, such as: a) failure to make contact by the teachers and lack of initiative by the family when it comes to introducing themselves to the teacher; b) difficulties when arranging meetings at suitable times for the families; c) lack of knowledge of the school language by the family; d) only having been receiving schooling for a short time at the school; e) not understanding the need for contact with teachers.

Teachers tend to make more of an effort to obtain the involvement of families in more academic aspects directly related to the syllabus, such as academic backing at home. They sometimes show an interest in informing families of different educational strategies for helping pupils at home.

However, teachers do not tend to seek family involvement in more general educational aspects (AMPA activities or enrolment in after-school activities). This may be because they have an underlying consideration of educational equality which they see as being equivalent to treating all families and pupils in the same way, independently of asking themselves whether or not certain families require more personalised attention (due to being new at the school or in the country, for example). At most centres, the AMPA sends out information, through the sons and daughters, on meetings and activities organised for families, and on the after-school activities offered. Teachers probably consider that this information is sufficient and that their intervention is not necessary.

Nevertheless, we have seen proof of the positive effects generated in schools showing a greater tendency to communicate and to personally invite families to attend certain events - such as encouraging them to enrol their sons and daughters in Basque, religious education and original language classes or in extra educational support classes - or to explain aspects of their sociocultural background in class. The same can be said of schools which explain the point of the after-school classes and activities organised by the AMPA, etc.

Our general findings are that the sons and daughters would like their fathers and mothers to respond to their requests in areas of support at school. Even so, differences continue to exist, and some of them fail to clearly state this desire for family backing. Therefore they don't ask for help with their school work or don't talk to their fathers and mothers on subjects related to school life. The greatest desire expressed by the sons and daughters is the presence of their families in leisure and public activities organised by the school in which they play a leading part. The sons and daughters wish to participate in after-school activities and inform their parents of this fact. However, some families lack the financial means for them to participate in these activities. They indicate their children's understanding of the situation, meaning that they stop asking to participate.

8.4. Conclusions related to family involvement in education

8.4.1. School-based involvement

Generally speaking, as thrown out by other studies (Garreta et al., 2007; Aguado et al., 2006; Bartolomé, 1999; Sarramona, 2002), family involvement in school activities and participation in school committees is low. Some of the reasons given for this are problems with working hours and caring for younger sons and daughters. The feeling of discomfort due, on the one hand, to the fact that their presence requires a translation from the school language and, on the other, to their disagreement with certain educational criteria means that their participation is less active.

However, it should also be said that the families who do participate in general school activities take account of the socialising function of the school and endeavour to relate to other families and learn more about teachers and pupils at the school. They try to learn more about the culture of the country in which they live.

In general terms, we can say that the families perceive the school as a place of academic development and friendship for their sons and daughters, and to a lesser extent of family training and development. School is conceived as a space which is welcoming yet foreign to them in as much as the possibilities it offers with regard 1) to educational training and development of the family 2) to improved family-school relations, 3) to constructing an educational community. Regarding their participation in the school, they show no particular interest in seeking strategies to develop their culture of origin. Their tendency is to accept the rules and modes of participating in the school (AMPA activities, means of communication between the school, the teachers and the family), making no move to seek intercultural education.

This may imply the sense of value or function of the school, more closely related to an instrumental educational function. This is probably why they participate more directly with the teacher than with the school in general.

According to the results, we can say that the mother tongue and the formal educational level of the family affect its involvement with the teacher. Linguistic barriers (Aguado et al., 2006; Chrispeels et al., 2001; Besalú, 2002) and the family's educational knowledge (Epstein et al., 1993; Aguado et al., 2003) may, therefore, be a reason for less contact with the teacher.

The sex of the son or daughter also affects the relation of families with the teacher, given that they generally become more involved with teachers when the child in question is a boy rather than a girl. Possibly, as thrown out by other studies (Bodovski, 2010; Manz et al., 2004), the fact that the families tend to make contact with the school in the case of problems (Desforges, 2003; Bakker et al., 2007) and the greater tendency of boys to behave badly, may lead families to become more involved with the teacher in the case of boys.

Family involvement with the teacher is not significantly related to academic results. From the family point of view, the academic aspect is a question with respect to which teachers hold greater responsibility than the family itself. Their attitude is more one of waiting for the teacher to take the initiative and organise a meeting than to do so themselves. Family initiative in contacting teachers is not often found in the case of sons and daughters with poor academic results, possibly because they hope the teacher will contact them. But nor is it found in the case of sons and daughters with high academic achievements, given that they don't see the need to talk to the teacher.

Regarding to the topic to deal with the teacher, families place more importance on educating in discipline and manners, and less on the kind of help that could be provided in different areas of an academic and after-school nature. Their concern for the loss of family values such as respect, good behaviour and manners show that they consider these to be important educational values.

The higher the perception of self-efficacy the more the family becomes involved with the teacher (Eccles et al., 1996; Hoover-Dempsey et al., 1992). Probably, the perception that teachers can influence the educational outcome of their sons and daughters pushes the families to seek backing and guidance from them. Their

relationship with other families at the school may push them towards greater involvement with the teacher, while contact with participants in the school also implies that they establish a higher degree of contact with the teacher.

Experience as regards schooling in their country of origin partly dictates the kind of educational relation established by the family in its new country. It might mean that past experiences have a certain amount of continuity in the new country (Garreta, 2008; Anderson et al., 2007). The way the family sees its part in the education of its sons and daughters also dictates its educational behaviour with regard to the school.

There is no apparent relationship between the emotional dimension of the family and its involvement with the teacher. Probably families seek relations with the teacher for instrumental purposes working to the advantage of their sons and daughters, independently of the feelings generated by the relation with their teachers.

A good overall welcome to the school does not lead to greater involvement with the teacher. However, individualised relations with the teacher may motivate the family to become more involved. Other studies confirm the same results (Epstein, 1987; Griffith, 1998; Green et al., 2007). A higher degree of communication by the teacher with respect to the family and a stronger invitation to actively participate in the education of their sons and daughters may prompt greater involvement with the teacher. In turn, higher demand from the sons and daughters as regards their parents' involvement with teacher may also lead to an improvement in this respect.

The study of variables as a whole indicates that one major influence in family involvement with the teacher comes from their former educational experience at their son's and daughter's school, the invitation extended by teachers to the father or mother, and the sex of the son or daughter. We can therefore confirm that former educational experiences, the current influence of teachers and the sex of the son or daughter are factors having the strongest influence on family involvement with the teacher, over and above perceptions, roles and personal family characteristics.

All of the above leads us to think that the educational role of the family in relation to the school is more obvious in the educational context of their country of origin, which was more suited to them and with the functioning of which they were more familiar, while their new situation at the school in the new country is more out of context. This said, requests for their participation from the teacher are a motivating factor for their involvement, meaning that the school can, by dealing with them individually, encourage closer relations between the family and the school. The difference in their involvement depending on whether the pupil is a boy or a girl raises the question of different views on their education. We have seen that sons may have more disruptive behaviour and may more easily disobey the rules. That might cause more control over them than over their daughters, who tend to better adapt to cultural rules and customs.

8.4.2. Home-based involvement

The families show interest in learning how their sons and daughters are developing at school through communications with their sons or daughters in the home. Their backup strategies consist of positively supporting their sons and daughters, encouraging them to participate directly in the case of potential doubts and difficulties arising in class. They urge their sons and daughters to take the initiative and ask questions, even in cases where they may feel inhibited, instilling them with the importance of making the most of the resources taught in class. They place enormous stress on the importance of values in family education. These values focus on helping with the housework, controlling their use of technological gadgets (television, video console, etc.) and, in general, their excessive consumption. The idea is to make their children aware of consumption by understanding that they have restricted economic possibilities for this purpose.

Outstanding in the area of academic backing are strategies of organising a suitable space for studying, and, less frequently, strategies directly related to reading and writing. Strategies for helping their sons and daughters with homework vary according to different aspects. Analyses confirm that families with a higher level of formal education and Spanish as their mother tongue tend to lend greater support to their sons'

and daughters' academic aspects. The linguistic model is a factor motivating more or less involvement in academic aspects and the influence of the school language on family backing of academic work is therefore obvious.

When families realise their limited ability to help their sons and daughters, whether for reasons of language or lack of time, some of them adopt the strategy of involving other members of the family, friends or associations with a greater ability to do so. We therefore consider that the potential influence of the extended family on educational support of the pupil must not be ignored, as indicated by other studies (Gregory, 2001; Kenner, 2005, et al., 2007; Finders et al., 1994). However, we must remember that, being first-generation families, they don't yet live with other members of the extended family.

Sons receive more help than daughters, more than likely indicating that daughters have greater autonomy when it comes to doing their homework while boys need more monitoring and support. The fact that the academic results of their sons and daughters have a negative but not significant relation with the academic backing offered by families leads us to think that families lend more support to their sons and daughters when asked to do so by them (whether or not they are doing well) rather than based on their academic achievements. It could also be due, as confirmed by the works of Suarez-Orozco et al. (2009) and Portes et al. (2007), to the existence of certain pupils who are strongly motivated as regards their schoolwork. They face an adverse or disadvantaged situations stemming from the self-imposition of a certain pressure to triumph in the new society and obtain good results even when family backing is non-existent or their mother tongue does not coincide with the school language.

The results confirm that self-efficacy, perception of the family's ability to influence school results, is important when backing academic aspects (Delgado-Gaitán, 2004; Hoover-Dempsey et al., 1992, et al., 2005; Grolnick et al., 1997; Aparicio, 2003). The emotional dimension towards the son and daughter (feeling of communication) is not significantly related to the academic support provided, given that academic support takes on an instrumental aspect and the situation may arise, above all, when their sons and daughters ask for help.

The educational roles that the families believe they must assume in providing academic support also guide academic practice in the home, meaning that yet again we see the importance of their educational convictions on their educational action (Hoover-Dempsey et al., 1997; Walker et al., 2005; Redding, 2006).

Once again we find confirmation that the general welcome received at the school does not lead to greater academic support in the home, as observed in some of the studies mentioned above (Griffith, 1998; Green et al., 2007). It therefore seems that a warm welcome and settling in is not sufficient to prompt families to become more involved in education in the home. When the families receive closer treatment from the teacher, they show a greater tendency to provide academic support to their sons and daughters in the home, meaning that closer, more continuous contact is probably necessary in order for families to make a more significant contribution in the home.

Families not receiving suggestions from the teacher to become involved in providing academic support show a lower tendency to provide this academic support. Thus, the absence of advice and guidance from the teacher could mean that families are less motivated to take educational action. This said, families receiving a great deal of ideas and suggestions from the teacher with regard to becoming involved are not always those who go on to show greater academic involvement in the home. This fact could indicate that, probably, while contact with the teacher is important for involvement, simply giving greater input of ideas to families as regards the academic support of their sons and daughters is not sufficient to foster a high degree of academic support. We should consider a more programmed action adapted to the individual needs of each family if we are to achieve a change in their habits.

We confirm the importance of the sons' and daughters' demands for academic support in the home, meaning that the demands made by sons or daughters take on greater relevance as regards the extent of academic support provided (Balli, 1996; Green et al., 2007).

The joint study of variables underlines the fact that the characteristics of the family (educational level, perceptions of self-efficacy and roles) and of the sons and daughters

(sex and linguistic model) exert more influence than demands from the school regarding the academic support provided to sons and daughters in the home (Green et al., 2007). The trend shown by families to differentiate between the school universe and the home may be important. They can therefore guide their academic support based to a greater extent on their personal situation and on that of their sons or daughters than based on requests made by the school. The home is a place of shelter and more consistent continuity of the family's educational values. The family assumes its task of motivating and educating in values from the home while largely leaving the task of providing academic support to the school. They protect their educational ideals from the home, differentiating between the two spaces, the school and the home, and their functions. This is why academic backing fails to take on the same intensity in the home. When this does occur, it is particularly in response to the request for help from their children, and not from the school. It is also due to the needs perceived based on family beliefs and conviction as regards the possibilities which they value holding; the language of study, self-efficacy, their level of formal education and the roles they consider should be assumed in relation to academic support.

8.5. Conclusions related to the expectations of the family and teacher

Based on comparative results between the family and teachers regarding expectations, we can conclude that expectations are more positive in the case of families.

Regarding expectations related to academic achievements, we observe that families tend to place high expectations on their sons and daughters, as thrown out by other studies (Garreta, 1994; Aparicio, 2003; Barreiro et al., 2007). The most specific study carried out on the relationship between family expectations as regards academic achievements and other variables confirm the following: families holding a high level of formal education show a greater tendency to place high expectations on their sons and daughters, a factor nevertheless also expressed by families holding an intermediate and low level of studies. Thus highlight the fact that the migratory project draws a difference in family beliefs regarding the possibilities they themselves had and those they hope their sons and daughters will have.

Although the better the current school results of their sons and the daughters the higher their expectations, this ratio is not particularly intense. It might mean that there may be a certain amount of distance between real academic results and the projections inferred by expectations placed by families on the academic achievements of their sons and daughters (Chrispeels, et al. 2001; Marquez, 2010). The families expect greater achievements from their daughters than from their sons, as was similarly found by other studies (Del Valle et al., 2002; Feliciano, 2006; Bodovski, 2010).

The linguistic factor has no influence on the level of expectations as regards academic achievements placed by families on their sons and daughters; families with mother tongues other than Spanish also hope that their sons and daughters will obtain good academic achievements in the future. The linguistic model in which they are enrolled has no relation to expectations as regards academic achievements. This may indicate that the families don't relate academic achievements to the degree of knowledge of languages in the host countries. It might indicate that their language skills won't interfere, according to the families, with the academic future of their sons and daughters.

The joint study of variables confirms the importance of the sex of the son or daughter and of the teachers' expectations. More positive family than teachers' expectations underline the hope placed by families on the academic future of their sons and daughters, and particularly of their daughters, no matter what their personal situation.

Regarding the comparison of linguistic expectations between the family and the teacher, we should point out that the differences are greater in the acquisition of linguistic skills with respect to Basque and Spanish than they are in relation to English and their language of origin. Families show themselves to be less positive when it comes to their mother tongue.

The more specific analysis of expectations towards achievements in Basque show that these expectations are not related to family characteristics (mother tongue,

educational level). In other words, families with a mother tongue other than Spanish don't expect their sons and daughters to have any less possibility to attain great achievement in Basque for this reason. In turn, these expectations show no difference according to the families' level of formal education.

However, the characteristics (sex and linguistic model) of sons and daughters have a greater influence on their linguistic expectations with respect to the Basque language. The linguistic model followed by the son or daughter has an influence on family expectations, meaning that families enrolled in model A (more Spanish oriented) expect lower achievements in Basque. This underlines the fact that the sociolinguistic context can have, depending on the families, a more or less limiting effect on the Basque linguistic achievements of their sons and daughters, but not on their overall academic achievements. The sex of the son or daughter also appears as an influential factor in the linguistic expectations of families, meaning that families with daughters are more optimistic.

The lower the pupils' results in Basque the less their families tend to expect that their sons and daughters will have achievements in Basque. Families don't always directly relate the current results of their sons' and daughters' Basque studies at school to their potential future achievement in that language. However, there is a tendency to perceive a rising relationship, in general terms, between achievements and expectations.

Teachers' expectations towards achievements in Basque are lower than those shown by families. The differences are most pronounced in the field of the most negative expectations; in cases where the teacher places low and very low expectations on the student, the families tend to place expectations which are at least regular. This may underline greater optimism in the families towards the academic future of their sons and daughters and the desire for greater adaptation to the new context.

The joint study of variables indicates that the most influential variables in expectations related to Basque are the sex of the son or daughter and the linguistic model followed. We therefore once again confirm that expectations towards their sons' or daughters' achievements in Basque don't vary as much as a result of the personal

characteristics of the families (language, educational level). They do vary more because of factors more related to context (linguistic model and the sex of children). They create differentiated expectations which are more positive in more Basque-speaking contexts and when referring to daughters.

Lastly, we mention expectations as regards social relations, which tend to be more similar in the case of both the family and the teacher. The most remarkable differences occur in relation to future friendships with people born here, where the families also show themselves to be a little more positive.

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA- CASTELLANO

--	--	--	--

Datos de identificación

1. Sexo: () Varón () Mujer 2. Edad: _____
3. Su país de origen: _____ 4. País de origen de su pareja: _____
5. Marca con una X dónde vivía: () Pueblo rural () Pueblo urbano () Ciudad
6. Religión: _____
7. ¿En qué año llegaron Ud. y su familia al País Vasco? _____
8. ¿Cómo llegaron al País Vasco?
- () Toda la familia junta (familia nuclear)
 - () Toda la familia junta (familia monoparental)
 - () Soltero/a sin constituir la familia
 - () Primero la pareja y más tarde los hijos
 - () Primero el marido y más tarde la mujer e hijos
 - () Primero la mujer y más tarde el marido e hijos
 - () Primero el marido, más tarde la mujer y más tarde los hijos
 - () Primero la mujer, más tarde el marido y más tarde los hijos
 - (..) Otro
9. Lugar donde vive actualmente: _____
10. ¿Actualmente **con quién vive**? Marque con una X las personas que viven en la casa.
- () Padres () Pareja () Hijos () Sobrinos () Empleador
- () Suegros () Nietos () Hermanos () Otra/s familias () Otros
11. Miembros de la familia:

	<i>Con la pareja actual</i>						<i>Con la pareja anterior</i>														
Redondee el número de hijos/as que tiene	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Redondee el número de hijos/as viviendo en el País Vasco	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Redondee el número de hijos/as nacidos en el País Vasco	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

12. ¿Qué **situación de pareja** tiene Ud. actualmente? Marque una X en la casilla correspondiente.
- () Matrimonio o unión de pareja
 - () 2º matrimonio o unión de pareja
 - () Divorciado/a o separada/o
 - () Viudo/a
 - () Soltero/a

--	--	--	--

13. ¿Actualmente cuál es su **situación documental**? Marque una X en la casilla correspondiente.

- Nacionalidad española
- Nacionalidad de un país de la Unión Europea
- Autorización de residencia permanente
- Autorización de residencia temporal
- Autorización de trabajo y residencia temporal
- Autorización por estudios sin autorización de trabajo
- Autorización por estudios con autorización de trabajo
- Solicitante de asilo o estatuto de refugiado
- Situación irregular
- NS/NC

14. ¿Qué **nivel de estudios** ha completado Ud. y su pareja? Marque una X en la casilla correspondiente.

	No sé ni leer ni escribir	Aprendí a leer y escribir	Estudios primarios	Formación profesional primario: oficios	Estudios secundarios sin bachillerato	Bachillerato	Formación profesional y técnica	Estudios universitarios	NS/NC
Usted									
Su pareja									

15. ¿Desde que vino a este país ha recibido o está recibiendo algún tipo de **formación**?

- Sí No



¿Qué tipo de formación?

- Curso de idiomas
 - Castellano
 - Euskera
 - Otro
- Curso para formación laboral (Ejemplo: hostelería, geriatría etc.).Cuál _____
- Estudios superiores

16. Conocimiento y uso de **lenguas**. Marque una X en la casilla correspondiente.

	Castellano	Árabe	Portugués	Inglés	Francés	Otro: (indique cuál)	Otro: (indique cuál)
Lengua propia							
Entiendo							
Hablo							
Leo y escribo							
No utilizo							
Lo utilizo en casa							
Lo utilizo en casa y fuera de casa							

--	--	--	--

17. ¿Su hijo/a está aprendiendo su lengua de origen?

() Sí () No



Si es sí, ¿cómo lo aprende? Para cada uno de los motivos marque una X donde corresponda.

	No	Sí
1. <i>Hablamos mi lengua cuando estamos en casa</i>		
2. <i>Vemos la televisión, películas o vídeos de mi país</i>		
3. <i>Escuchamos música de mi país</i>		
4. <i>Practicamos la religión en mi lengua</i>		
5. <i>Leo con mi hijo/a cuentos, noticias en mi lengua</i>		
6. <i>Le motivo a que escriba a familiares (cartas, email etc.) en mi lengua</i>		
7. <i>Recibe clases particulares de mi lengua fuera del horario escolar</i>		

18. En el caso que trabaje, ¿cuál era su **profesión** en el país de origen y cuál es su profesión actual? Indique la suya y la de su pareja, marcando una X en la casilla que corresponde.

	País de origen		Actualmente	
	Usted	Su pareja	Usted	Su pareja
<i>Gerente, director/a o propietario/a de empresas con más de 25 trabajadores</i>				
<i>Titulado/a de grado superior (abogado/a, arquitecto/a, químico/a, ingeniero/a, médico/a, profesor/a, economista, etc.)</i>				
<i>Titulado/a de grado medio (maestro/a, ingeniero/a técnico, enfermera, etc.) o grado medio de empresa sin titulación superior (jefe/a comercial, jefe/a producción, jefe/a administrativo, etc.)</i>				
<i>Propietario/a de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativos, representante comercial etc.</i>				
<i>Obrero/a especializado o trabajador/a del sector de servicios (mecánico/a, policía, fontanero/a, camarero/a, albañil, electricista), agricultor/a o ganadero/a.</i>				
<i>Peónes, temporero/a, vigilante, dependienta etc.</i>				
<i>Labores del hogar</i>				
<i>Búsqueda trabajo</i>				
<i>No trabajo remunerado</i>				

Usted	Su pareja
_____ horas	_____ horas

19. ¿Cuántas **horas trabaja** fuera de casa habitualmente a la semana?

--	--	--	--

20. ¿Por qué **motivo(s)** se trasladó a este país? Marque una X donde corresponda para cada uno de los motivos.

	No	Si
<i>Para dar un futuro mejor a los hijos/as</i>		
<i>Para mayor adquisición económica y mejora de vida</i>		
<i>Para vivir en una sociedad más libre</i>		
<i>Por las malas condiciones de trabajo de mi país</i>		
<i>Por querer unirse con la familia</i>		
<i>Por motivos de salud</i>		

21. ¿Cuál es su idea sobre el **futuro**? Marque una X en la opción que más se ajusta a su situación.

- () *Quedarme definitivamente aquí*
- () *Volver a mi país*
- () *Me gustaría volver aunque no sé lo que va a pasar*
- () *Me gustaría quedarme aunque no sé lo que va a pasar*
- () *Dependo de lo que hagan mis hijos/as*

Questionario

22. ¿A través de quién recibió la información para **matricular** a su hijo o hija en la escuela donde estudia?

- () *Vía institucional*
- () *Vía persona*
- () *No fui informada*
- () *El/a trabajadora social*
- () *Un amigo/a*
- () *Centro educativo*
- () *Un familiar*
- () *Medios de comunicación*
- () *El jefe/a o empleador/a*

23. ¿Por qué ha **elegido el colegio** donde estudia su hijo o hija? Para cada uno de los motivos marque una X en la casilla que corresponda.

	No	Si
<i>1. Porque está cerca de mi domicilio</i>		
<i>2. Porque me recomendaron</i>		
<i>3. Por el idioma en que imparte las clases</i>		
<i>4. Porque el Departamento de Educación me asignó</i>		
<i>5. Porque no había otra opción</i>		
<i>6. Porque es un centro privado/público</i>		
<i>7. Por la identidad religiosa</i>		
<i>8. Porque estudian allí niños/as familiares o paisanos</i>		

--	--	--	--

24. ¿En qué idioma recibe su hijo o hija las clases?
- () Todas las asignaturas las recibe en euskera menos una de castellano
 - () Algunas asignaturas las recibe en euskera y otras en castellano
 - () Todas las asignaturas las recibe en castellano menos una de euskera
 - () Todas las asignaturas las recibe en castellano, y está exento de euskera
 - () No lo sé

25. ¿Cuáles han sido las razones para elegir la lengua en la que estudia su hijo o hija? Para cada uno de los motivos marque una X en la casilla que corresponda.

	No	Sí
1. La escuela lo decidió por mi		
2. Poder ayudar con los deberes		
3. Evitar dificultades de aprendizaje en euskera		
4. Era la única opción que había en la escuela		
5. Aprender bien el euskera		
6. Me recomendaron		
7. Para recibir la enseñanza en su lengua materna		
8. Para sentirse más del País Vasco		

26. ¿Se ha **movido** su hijo/a de un **modelo lingüístico** a otro en el tiempo que llevan en el País Vasco? () Sí () No



Indica las razones:

- () Tenía dificultades con el euskera
- () Quería que aprendiera bien el euskera
- () El profesorado me ha aconsejado el cambio
- () Otro (indique cuál): _____

27. Responde únicamente **si su hijo o hija fue a la escuela en SU PAÍS.**

	Escuela país de origen		Escuela actual	
	No	Sí	No	Sí
1. Yo tenía/tengo contacto con el profesor/a de la escuela de mi hijo/a				
2. Yo participaba/participo en las actividades para padres y madres que organizaba/organiza la escuela.				

--	--	--	--

28. ¿Participa o ha participado alguna vez en actividades para padres y madres que organiza la escuela?

() Si

() No

Si es que SÍ, siga el cuadro de abajo.

Si es que NO, siga el cuadro de abajo.



¿ POR QUÉ participas? Para cada uno de los motivos marque una X en la casilla que corresponda.			¿POR QUÉ NO participas? Para cada uno de los motivos marque una X en la casilla que corresponda.		
	No	Si		No	Si
Para que en la escuela se conozcan mejor mi cultura y mi lengua			Porque mi opinión es diferente al resto de padres y madres por mi cultura o religión		
Para aprender las costumbres y la lengua de aquí			Porque las actividades que se ofrecen no me gustan (son aburridos, muy difíciles etc).		
Para relacionarme con otros padres y madres			Porque no tengo tiempo		
Para conocer mejor al profesorado y los compañero/as de mis hijos/as			Porque no entiendo bien el idioma		
Para apoyar el progreso escolar de mi hijo/a			Porque mi opinión no es importante en la escuela		

29. Redondee con un círculo el número de la respuesta que más se aproxime a su opinión.

“Pienso que es mi responsabilidad como padre o madre...”

Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	Nada					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
...participar en las actividades (actividades culturales, conferencias, talleres etc.) o comisiones para padres y madres que organiza la escuela”										
...pedir cita con el profesor/a para compartir con él el progreso escolar de mi hijo/a”										
...motivar a mi hijo/a a leer (cuentos, novelas etc.) y a escribir (cartas, canciones etc.)”										
...ayudar a mi hijo/a con las tareas escolares cuando veo que necesita (consultar diccionario, explicarle etc)”										
...enseñar a mi hijo/a buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje etc.)”										
...comprar a mi hijo/a todo lo que le gusta”										
...transmitir a mi hijo/a mi cultura, religión y lengua”										

--	--	--	--

30. Redondee con un círculo el número de la respuesta que más se aproxime a su opinión.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. En la escuela de mi hijo/a me siento bien acogido/a por el profesorado y director/a	1	2	3	4	5
2. La relación que establece el director/a y el profesorado con las familias es cercana y personalizada.	1	2	3	4	5
3. La escuela me informa por escrito sobre actividades que organiza para padres y madres y para los alumnos/as (actividades de deporte, biblioteca etc.)	1	2	3	4	5
4. El profesor/a me explicó personalmente las opciones que tenía mi hijo/a para estudiar en euskera, castellano o ambas lenguas.	1	2	3	4	5
5. El profesor/a me da una explicación adicional sobre las actividades relacionadas a la cultura vasca (ej: Olentzero, carnavales, día del euskera etc.).	1	2	3	4	5
6. El profesor/a me anima y me invita personalmente a participar en las actividades para padres y madres de la escuela.	1	2	3	4	5
7. El profesor/a me invita personalmente o a través de mi hijo/a a que enseñe cosas sobre mi país (lengua, cuentos, platos típicos etc.) en la escuela.	1	2	3	4	5
8. El profesor/a me anima y me invita personalmente a apuntar a mi hijo/a en las actividades extraescolares de la escuela (Ej: deportes, manualidades, biblioteca).	1	2	3	4	5
9. El profesor/a de mi hijo/a contacta conmigo para informarme sobre el progreso de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
10. El profesor/a de mi hijo/a me da ideas de cómo ayudar a mi hijo/a en sus estudios (apoyar y revisar las tareas escolares, usar el cuaderno/diario entre la familia y profesor etc.).	1	2	3	4	5
11. El profesor/a se adapta a la disponibilidad de tiempo y horarios que tengo para que pueda acudir a la escuela.	1	2	3	4	5

31. Redondee con un círculo el número de la respuesta que más se aproxime a su opinión.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

	Nunca			Siempre	
1. Mi hijo/a me pide ayuda cuando no entiende su tarea	1	2	3	4	5
2. Mi hijo/a me habla sobre su día en la escuela	1	2	3	4	5
3. Mi hijo/a me pide que vaya a las fiestas/programas que organiza la escuela (Ej: navidades, carnaval etc.)	1	2	3	4	5
4. Mi hijo/a me pide que le apunte a las actividades extraescolares y/o de apoyo escolar	1	2	3	4	5

--	--	--	--

32. Redondee con un círculo el número de la respuesta que más se aproxime a su opinión.

Nada 1	Poco 2	Moderado 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	---------------	---------------	------------

	<i>Nada</i> <i>Mucho</i>				
1. Tengo amigos y amigas de mi país	1	2	3	4	5
2. Tengo amigos y amigas que son nacidos en el País Vasco	1	2	3	4	5
3. Tengo relación con otros padres y madres de la escuela para tratar temas escolares, establecer amistades	1	2	3	4	5
4. Cuento con ayuda para dejar a los hijos/as al cuidado de otras personas	1	2	3	4	5
5. Conozco cuáles son las actividades que organiza la asociación de padres y madres de la escuela (AMPA)	1	2	3	4	5
6. La ayuda que le doy a mi hijo/a en casa se nota en sus resultados escolares	1	2	3	4	5
7. Ayudo con las tareas a mi hijo/a aunque no sepa el idioma de estudio	1	2	3	4	5
8. Siento que tengo buena comunicación con mi hijo/a	1	2	3	4	5
9. Me da vergüenza participar en las actividades para padres y madres que organiza la escuela	1	2	3	4	5
10. Me siento seguro/a en las reuniones con el profesorado	1	2	3	4	5
11. Me cuesta relacionarme con otros padres y madres de la escuela.	1	2	3	4	5

33. ¿Como diría que le ha tratado la población del País Vasco? Redondee con un círculo el número de la respuesta que más se aproxime a su opinión.

Nada 1	Poco 2	Moderado 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	-----------	---------------	---------------	------------

	<i>Nada</i> <i>Mucho</i>				
<i>Con amabilidad</i>	1	2	3	4	5
<i>Con indiferencia</i>	1	2	3	4	5
<i>Con desprecio</i>	1	2	3	4	5
<i>Igual que a las personas que son de aquí</i>	1	2	3	4	5

--	--	--	--

34. Redondee con un círculo el número de la respuesta que más se aproxime a su opinión.

Nunca 1	Pocas veces 2	Algunas veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
------------	------------------	--------------------	-------------------	--------------

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Participo en las actividades que organiza la escuela (actividades culturales, programas, talleres etc.)	1	2	3	4	5
2. Participo en alguna comisión/grupo de padres y madres de la escuela (deportiva, pedagógica etc.)	1	2	3	4	5
3. Proporciono información a la escuela sobre mi país (lengua, cuentos, platos típicos, folclore etc.)	1	2	3	4	5
4. Pido cita con el profesor/a de mi hijo/a para conocer su progreso escolar	1	2	3	4	5
5. Pregunto al profesor/a de mi hijo/a cómo puedo ayudar a mi hijo/a a aprender	1	2	3	4	5
6. Pregunto al profesor/a de mi hijo/a sobre el comportamiento y las relaciones con los compañeros de éste/a en la escuela	1	2	3	4	5
7. Pido consejo al profesor/a sobre la posible necesidad de que mi hijo/a participe en las actividades extraescolares o de apoyo escolar	1	2	3	4	5
8. Hablo con mi hijo/a sobre su día en la escuela (actividades, amigos)	1	2	3	4	5
9. Apoyo a mi hijo/a a que él puede hacer las cosas que le demanda la escuela	1	2	3	4	5
10. Le oriento a mi hijo/a a que pregunte cuando no entienda algo en clase	1	2	3	4	5
11. Pido a los hermano/as o a amigo/as que le ayuden a mi hijo/a con las tareas escolares si hace falta.	1	2	3	4	5
12. Le ayudo a mi hijo/a a organizar las tareas escolares (establecer tiempos, acomodarle un espacio etc.)	1	2	3	4	5
13. Leo y comento con mi hijo/a cuentos, noticias	1	2	3	4	5
14. Le pongo a trabajar la escritura (cartas, email, canciones etc.)	1	2	3	4	5
15. Le ayudo a mi hijo/a con las tareas cuando veo que necesita (consultar diccionario, explicar las dificultades etc.)	1	2	3	4	5
16. Enseño a mi hijo/a buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje etc.)	1	2	3	4	5
17. Enseño a mi hijo/a a colaborar en las tareas de casa (hacer la cama, preparar la mesa etc.)	1	2	3	4	5
18. Compro a mi hijo/a todo lo que le gusta	1	2	3	4	5
19. Controló a mi hijo/a los horarios de televisión, uso de la vídeo consola o Internet	1	2	3	4	5

--	--	--	--

35. ¿Qué **nivel de estudios** cree que alcanzará su hijo o hija en el futuro? Elija una opción, marcando una X en la casilla correspondiente.

<i>Educación Obligatoria: hasta los 16 años</i>	<i>Bachillerato: de 16 años a 18 años</i>	<i>Formación profesional y técnica</i>	<i>Formación universitaria</i>	<i>No lo sé</i>

36. ¿Qué **nivel** cree que alcanzará su hijo o hija en las siguientes **lenguas al finalizar sus estudios**? Elija una casilla por cada idioma, marcando una X en la misma.

	<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Regular</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy alto</i>
<i>Euskera</i>					
<i>Castellano</i>					
<i>Inglés</i>					
<i>Lengua de origen</i>					

37. ¿Qué **profesión** cree que obtendrá su hijo o hija en el futuro? Elija una casilla, marcando una X en la misma.

<i>Gerente, director/a o propietario/a de empresas con más de 25 trabajadores</i>	
<i>Titulado/a de grado superior (abogado/a, arquitecto/a, químico/a, ingeniero/a, médico/a, profesor/a, economista, etc.)</i>	
<i>Titulado/a de grado medio (maestro/a, ingeniero/a técnico, enfermera, etc.) o Grado medio de empresa sin titulación superior (jefe/a comercial, jefe/a producción, jefe/a administrativo, etc.)</i>	
<i>Propietario/a de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativos, representante comercial etc.</i>	
<i>Obrero/a especializado o trabajador/a del sector de servicios (mecánico/a, policía, fontanero/a, camarero/a, albañil, electricista), agricultor/a o ganadero/a.</i>	
<i>Peónes, temporero/a, vigilante, dependienta, cuidadora etc.</i>	
<i>Labores del hogar</i>	
<i>Otros (especificar):</i>	

38. ¿Qué **tipo de amistades** cree que tendrá su hijo o hija al finalizar sus estudios? Redondee para cada una de las situaciones el número correspondiente.

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
<i>Amigos/as de nuestro país de origen</i>	1	2	3	4	5
<i>Amigos/as de otras nacionalidades</i>	1	2	3	4	5
<i>Amigos/as nacidos aquí</i>	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO- EUSKERA

--	--	--	--

Identifikazio datuak

Ikaslearen datuak:

1. Adina: _____
2. Sexua: () Emakumezkoa () Gizonezkoa
- 3- Kurtsoa: () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6
4. Eredua: () A () B () D
5. Ikaslearen hezkuntzaren inguruan hitz egiteko norekin duzu harreman handiagoa:
 () Ikaslearen aita () Ikaslearen ama () Besterik (adierazi): _____

Expektatibak

6. Zein **hezkuntza maila** uste duzu lortuko duela ikasleak etorkizunean? Aukera bat egin dagokion laukian X bat adieraziz.

<i>Derrigorrezko hezkuntza</i>	<i>Batxilergoa</i>	<i>Lanbide heziketa</i>	<i>Unibertsitate maila</i>	<i>Ez dakit</i>

7. Ikasleak zein **maila** lortuko duela uste duzu **ondorengo hizkuntzetan** ikasketak amaitzean? Aukera bat egin hizkuntza bakoitzerako dagokion laukian X bat adieraziz.

	<i>Oso baxua</i>	<i>Baxua</i>	<i>Erdikoa</i>	<i>Altua</i>	<i>Oso altua</i>
<i>Euskara</i>					
<i>Gaztelania</i>					
<i>Ingelesa</i>					
<i>Ama hizkuntza</i>					

8. Nolako **lagunak** izango dituela uste duzu ikasleak bere ikasketak amaitzean? Borobildu kasu bakoitzerako dagokion zenbakia.

	<i>Ezer</i>	<i>Gutxi</i>	<i>Neurrizkoa</i>	<i>Dezente</i>	<i>Asko</i>
<i>Gurasoen herrialdeko lagunak</i>	1	2	3	4	5
<i>Beste herrialdeetatik etorritako lagunak</i>	1	2	3	4	5
<i>Euskal Herrian jaio diren lagunak</i>	1	2	3	4	5

--	--	--	--

9. Zein **lanbide** uste duzu lortuko duela ikasleak etorkizunean? Aukera bat egin dagokion laukian X bat adieraziz.

<i>Gerentea, zuzendaria edo 25 langile baino gehiago dituen enpresaren jabea.</i>	
<i>Goi mailako tituluduna (abokatua, arkitektoa, kimikaria, ingeniaria, medikua, irakaslea Bigarren Hezkuntzan, ekonomista eta abar.)</i>	
<i>Erdi mailako tituluduna (maisua Lehen Hezkuntzan, ingeniari teknikoa, erizaina eta abar.) edo Erdi mailako enpresa titulazioa (komertzial burua, produkzio burua, administrari burua eta abar.)</i>	
<i>Enpresa jabea edo 25 langile baino gutxiago dituen saltokiko jabea, klinika laguntzailea, administrari laguntzailea, agente komertziala eta abar</i>	
<i>Langile espezializatua edo hirugarren sektoreko langilea (mekanikaria, polizia, iturgina, zerbitzaria, igeltseroa, argiketaria), nekazaria edo abeltzaina.</i>	
<i>Peoi, sasoikako langilea, zaindaria, saltzailea eta abar.</i>	
<i>Etxe-langilea/etxeakoandrea</i>	
<i>Besterik (zehaztu):</i>	