



PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Orden ECI/3514/2007, de 2 de noviembre (BOE, 4/12/2007)

Familias inmigrantes en Galicia La dimensión socio-educativa de la integración

Resumen

Mar Lorenzo Moledo (dir.)

Modalidad: investigación educativa

1. Introducción

Que nuestro país ha experimentado una profunda transformación en su configuración humana y social merced al progresivo impacto de la inmigración es algo incontrovertible a estas alturas del siglo XXI. La rapidez de su crecimiento y la solidez de su presencia en los más diversos ámbitos de la vida civil y de la fuerza laboral (alcanzando ya un 9% del total de la población), da idea del flujo de personas que han pensado o siguen teniendo a España como meta de su proyecto migratorio, ligado como está, las más de las veces, a la lucha por el logro de mejores oportunidades, de unas porciones de éxito para (sobre)vivir con alguna esperanza lejos de sus países empobrecidos, incapaces de proporcionar, a corto plazo, expectativas adecuadas a muchos de sus ciudadanos.

Una nota de común acuerdo respecto de los flujos migratorios es que con ellos ha devenido imparable el torrente semántico de la multiculturalidad, como si el término no echara anclas con anterioridad al influjo en territorio español de las diásporas que han ido *arrivando* desde varias latitudes. Aún así, sería ingenuo negar que los marcadores cuantitativos del discurrir migratorio incrementan la espiral de su representación, tanto en los espacios comúnmente domésticos como en los más dilatados de la esfera pública. Y, ya se sabe, mientras para unos esta es la muestra de una riqueza en ascenso, para otros es el síntoma de una alerta histórica que no debemos desdeñar. Pero de lo que no cabe dudar es de que estamos ante un proceso, no coyuntural, necesitado de seria atención y buena gestión.

Sería una anomalía social que la ecología familiar no se viera afectada notoriamente por la inmigración. Es un hecho que inmigración y cambio familiar caminan a la par y son, como decíamos en otro estudio (Santos Rego et al., 2004), elementos consustanciales de una misma realidad, que genera un marco de percepción y representación social en función de las coordenadas más conspicuas de la vida en un determinado contexto.

Cabe pensar, por lo tanto, que el fenómeno de la inmigración en Europa en general, y en España en particular, tenga alguna relación con los vientos de cambio que siguen modulando las dinámicas de vida familiar en los países de nuestro entorno. Desde luego, el nuestro no podía ser una excepción.

La inmigración también ha contribuido a pensar más en el bienestar de la infancia dentro de la familia, planteando temas de notorio calado como son los de las prácticas de crianza y la riqueza de las relaciones intergeneracionales. Tengamos presente como se han visto afectados los *patterns* de acción y socialización, los modelos de autoridad y de relación intrafamiliar, hasta el punto de verse sustituidos, en buena medida y no sin inquietantes manifestaciones, por otros marcos o señas de identidad grupal. Nos referimos, especialmente, al caso de bastantes hijos de familias inmigrantes, en riesgo de guetización y marginación social, con fuerte desarraigo y con percepción de rechazo en la comunidad de acogida.

En las familias inmigrantes o, por así decirlo, en las dinámicas de su permanente afán por gestionar el proceso de incorporación a una sociedad más o menos próxima en registros culturales de todo tipo, es donde simbolizamos una parte considerable de las condiciones influyentes en una integración siempre lenta, compleja y arriesgada por lo que esa misma coyuntura comporta en notorios planos de un desarrollo psico-social, que es único, en correspondencia estricta con la construcción del sujeto en situación, y, por supuesto, compartido en tanto los individuos tenemos sentimientos de pertenencia a una comunidad con señas y códigos identitarios. Pero con un elemento añadido en esta época, afectando al ámbito difícil de la ciudadanía en la globalización, concretamente expreso en las identidades supranacionales.

De ahí arrancan las dificultades en la construcción de la singularidad dialéctica, incluida la superposición de perspectivas socio-antropológicas, que pueda ayudarnos a interpretar, diáfano, el alcance o la consideración razonable que sea menester otorgar, en tal proyecto de vida, a una dimensión socio-educativa que hemos de resolver (inquisitivamente hablando) en dos canchas de mútua y estructural imbricación (escuela y comunidad) para que las familias inmigrantes puedan recibir un trato digno, lo más equitativo y justo posible, mediante la previsión y la provisión de los servicios correspondientes. Puede que ya sea hora de preguntarse si la familia inmigrante puede contribuir o no, a través de la escuela y de otras instancias, a la formación de capital social, incluso de un cierto capital intercultural, tan importante para la misma comunidad como, particularmente, para la redefinición de sus metas y expectativas en relación con los hijos.

Creemos que es en el contexto escolar donde aún hay oportunidades que aprovechar en aras a la integración de los hombres y las mujeres inmigrantes a través del impulso a su participación en acciones susceptibles de beneficiarles en sus derechos y de animarles al cumplimiento de sus compromisos en el seno de una comunidad. El soporte a la integración efectiva de los inmigrantes, en pos de una ciudadanía sustantiva, requiere de una dimensión pragmáticamente asociable a programas de intervención social, pedagógicamente informados en sus componentes metodológicos, y articulados según las condiciones de cada contexto local.

En esa dirección, los medios económicos son importantes, pero no resuelven mucho sin recursos humanos que capitalicen ideas, les den forma operativa y las puedan activar desde instancias con capacidad de convocatoria. Por eso mismo, lo que nos ha puesto manos a la obra es la necesidad de dar respuesta a una demanda ampliamente sentida (Solé y Alcalde, 2004; Aguado et al., 2006; Santos Rego, 2007; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2006), esto es, la urgencia de llevar a cabo programas de información y sensibilización (formación) con las familias acerca de la importancia de sus relaciones y participación en los centros educativos, a fin de favorecer el proceso de aprendizaje de sus hijos y la mejora de la dimensión socio-educativa de su dinámica de integración. Es un hecho, además, que este tipo de programas puede contribuir a la mejora efectiva de la preparación del profesorado en este ámbito, entre otras razones, porque les implica en el proceso y les proporciona materiales y protocolos consensuados susceptibles de apoyar la superación de no pocas dificultades con las que se encuentran los centros en la dinámica de integración de alumnos y familias inmigrantes (Cagigal, 2007).

La pregunta aparenta sencilla, ¿qué pasa con el anunciado nexo entre implicación de las familias, trabajo por parte de las escuelas, y éxito de los niños procedentes de la inmigración? Sin embargo, la respuesta recomienda una fina cautela. Durante bastante tiempo, y aún ahora, se oyen voces totalmente favorables al llamado *argumento cultural*, según el cual son los valores más arraigados en las familias (sentido de la autoridad, de la autonomía, respeto de las tradiciones, rasgos del grupo étnico, pautas conductuales,..) los que correlacionan, en uno u otro sentido, con los resultados académicos, y sociales, de las hijas e hijos de familias inmigrantes. Menos atención han recibido las diferencias individuales, la dinámica de la incorporación al nuevo país y, lo que sería más preocupante, la orientación y tipología de instituciones educativas a las que asisten sus hijos o en las que se desarrolla su escolarización (Louie, 2004, 2005). Este argumento se ha utilizado en privilegiada referencia a estudiantes asiáticos en Estados Unidos, tipificándolos como alumnos modelo bajo el supuesto de que su éxito tiene algo que ver con los mensajes paternos en los que se enfatiza la educación y el esfuerzo.

Hay otro argumento, tal vez más estructural (ver Zhou y Kim, 2006) a contemplar. Una cosa es ver la etnicidad como determinante de la movilidad social, y otra distinta es no atender a la variedad de significados posibles. La explicación estructural de las diferencias intergrupos en la educación apela a factores sociales más amplios, incluyendo tanto la posición que ocupa un grupo en un sistema de estratificación (étnica, de clase,...) como las condiciones del mercado de trabajo, o el mismo lugar de residencia familiar. Cabe pensar que esos factores interactúan con las características socio-económicas de las familias y las estructuras socio-comunitarias, a fin de definir el significado que se otorga al éxito académico, prescribir estrategias en pos de mayor status, o determinar, en última instancia, las oportunidades de un grupo para salir adelante.

Lo que se sugiere desde la investigación es que los valores culturales y las pautas de conducta requieren de apoyo estructural desde la comunidad de origen. Es en esa interacción, y en los complementos formativos que puedan proporcionarles sus familias, junto al mismo sistema educativo, donde se depositan las esperanzas de que los hijos de estas familias acrecienten su potencial escolar. Ahora bien, todos sabemos que muchas escuelas públicas no podrán hacer lo suficiente para asegurar la buena marcha educativa de estos niños. Por lo cual es imprescindible que las familias y la comunidad en su conjunto (aquí podríamos situar algunas responsabilidades de las autoridades locales) sean plenamente conscientes de la necesidad de articular servicios y programas de refuerzo y enriquecimiento educativo después del horario normal (cfr. Gordon et al., 2003), para cuya efectividad puede ser decisiva la participación y el compromiso de algunas organizaciones de la sociedad civil.

Entrando en el proyecto asumido, lo que no queríamos hacer era otro estudio descriptivo, por más que precisemos de tales incursiones investigadoras ya que sin ellas nuestro conocimiento periódico de cómo evolucionan los flujos migratorios y el complejo de sus manifestaciones sería claramente insuficiente. Pensamos, sin embargo, que se necesitan trabajos en los que sobresalga un enfoque más centrado en el análisis de causas y efectos pues son los que, en mayor medida, ayudan a encontrar explicaciones de lo que ocurre en la realidad. Además, investigaciones de ese tenor metodológico son las que pueden facilitar la labor de los profesionales en la práctica cotidiana al mostrarles la diferencia (y la distancia) entre los focos que son principales y los que son, más bien, accesorios en el análisis y tratamiento de la cuestión básica. Conocer la relación directa entre un programa y sus efectos, a propósito de la participación de las familias inmigrantes en la vida de los centros educativos, es deseo inalcanzable con una mera descripción de situaciones.

Que una metodología de naturaleza experimental añada dificultades a la indagación en un terreno ya empedrado de antemano no puede socavar el carácter y la motivación de quienes, como investigadores de la educación, deben saber que si algún pariente epistemológico tiene este campo ese es, sin duda, el de la complejidad; que hay que gestionar con prudencia, solícita llamada a la cooperación personal e institucional, y decidida voluntad de contribuir honestamente al bienestar de las personas y de la comunidad.

El estudio que presentamos tiene dos partes interrelacionadas entre si.

La primera, de carácter teórica y analítica, abarca una serie de capítulos en los que se dan cita puntos de indudable relevancia para una mejor comprensión de la sugerente, y extensa, relación entre familia, inmigración y educación, insertando esa relación en nuestro marco de referencia socio-cultural. Recogemos los que estimamos como principales y más recientes estudios e investigaciones sobre los tópicos de mayor interés para el proyecto. Concretamente, nos hemos ocupado en escudriñar el modo en que afectan los flujos migratorios a la familia, para luego examinar la influencia de las redes en el proyecto migratorio, el papel de la mujer en la inmigración, la participación socio-educativa de las

familias, o la escolarización y atención educativa a la infancia de la inmigración. Sin olvidar, naturalmente, los nuevos desafíos educativos que supone la inmigración para la escuela.

Una vez desplegados los fundamentos y las razones que avalan la pertinencia de un estudio como el que hemos podido llevar a cabo, entramos en la segunda parte, en la que se proyecta la dimensión empírica de la investigación. A su vez, es preciso advertir que en esta parte se han realizado dos análisis diferenciados. En uno nos centramos en examinar, mediante un estudio descriptivo de encuesta, las características de las familias inmigrantes (perfil socio-educativo y laboral, proyecto migratorio y de vida en la sociedad de acogida, dimensión relacional y vínculos sociales, mantenimiento de la cultura de origen, autopercepción y heteropercepción, expectativas sobre la educación de sus hijos, participación y satisfacción de la familia en la escuela), utilizando una muestra de 458 de esas familias, lo que nos sitúa ante el estudio de mayor alcance muestral de los realizados en España con este colectivo; y en el otro, mediante un diseño cuasi-experimental, describimos la planificación y desarrollo de un programa socioeducativo para familias analizando los resultados de su evaluación, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. En este segundo estudio hemos implicado a más de cien (100) familias.

El programa que hemos diseñado lleva por título “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”. En este sentido, es preciso hacer una aclaración ya que el programa se dirige a familias tanto gallegas/españolas como inmigrantes, justamente, porque partimos de la integración como un proceso que supone reciprocidad, por más que la planificación de la intervención parta de las necesidades que presentan las familias venidas desde otros países.

2. Análisis de las características socioeducativas de las familias inmigrantes en Galicia

Presentamos en este apartado los análisis realizados y los resultados obtenidos en la primera parte de nuestro trabajo de investigación. Para ello procederemos con un análisis descriptivo de la muestra atendiendo a cada una de las variables que aparecen recogidas en el cuestionario, y que implicará, además, un estudio de esas mismas variables distinguiendo entre familias árabes (marroquíes) y latinoamericanas. De igual forma, cuando el cuestionario nos lo permite, diferenciamos entre padres y madres. A continuación, llevamos a cabo un análisis comparativo (prueba t de Student y Chi-cuadrado) en función de la procedencia de estas familias, para comprobar la existencia de diferencias significativas en las variables dependientes del estudio.

2.1. Metodología de la investigación

Hemos realizado un estudio no experimental descriptivo mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas.

2.1.1. Objetivos

1. Identificar la tipología y perfil socio-educativo y cultural de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Galicia.

2. Analizar el modelo migratorio de las familias y su proyecto de vida en la sociedad de acogida.

3. Caracterizar los distintos marcos de identidad étnico-cultural que afectan a la vida de las familias inmigrantes según su origen y valores de adscripción preponderantes.

4. Examinar las vías principales de inserción laboral de las familias inmigrantes en la sociedad gallega.

5. Analizar y comprender el papel y expectativas que confieren a la escuela las familias inmigrantes, junto a la importancia otorgada al éxito educativo como vía de progreso social.

6. Estudiar el nivel de participación de las familias inmigrantes en las asociaciones y en la escuela.

2.1.2. Población y muestra

Tratar de saber más sobre inmigración desde parámetros socio-educativos conlleva toda una serie de riesgos metodológicos, que se incrementan cuando el objeto de tal binomio es el universo privado de la familia, convertido a menudo en coto vedado a la investigación.

Para elegir el tamaño de la muestra del estudio tomamos como referencia de universo el número total de centros que en el curso 2004-05 escolarizaban a alumnos de origen inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza. Se seleccionaron, a partir de las estadísticas oficiales de la *Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, un total de 60 centros, pero finalmente su número se redujo a 52 centros que imparten Primaria y/o Secundaria.

Con el fin de conseguir la participación de las familias inmigrantes en la investigación solicitamos la colaboración, que resultó efectiva, de las principales agencias administrativas de los centros escolares donde estudian sus hijos/as (Inspección, Dirección). Finalmente, participaron en el estudio 458 familias, de distinta procedencia, en todo el territorio gallego. Para realizar los análisis en función de la procedencia familiar, consideramos las familias nucleares en las que ambos progenitores son árabes (marroquíes) o latinoamericanos, y las que son monoparentales, ya sean de uno u otro origen, resultando un total de 210 familias latinoamericanas frente a 40 marroquíes.

2.1.3. Instrumentos

Empleamos como único instrumento el “Cuestionario sobre expectativas educativas de familias inmigrantes” formado por un total de 38 preguntas de configuración cerrada que se agruparon en nueve categorías:

- Identificación familiar. Se incluyó aquí la edad de los padres, el ayuntamiento de residencia, el país de origen y la procedencia étnico-cultural, así como la conformación del núcleo familiar y el número de hijos.

- Perfil socio-educativo y laboral. Algunos aspectos contemplados fueron: nivel de estudios, conocimiento de idiomas, actividad y situación laboral.

- Proyecto migratorio y proyecto de vida en la sociedad de acogida. Recoge ítems de la siguiente orientación: motivo de inmigración, motivo de elección de destino, tiempo de residencia en España, modelo migratorio, tiempo para la reagrupación familiar y deseo de asentamiento.

- Dimensión relacional y vínculos sociales. Aquí contemplamos las relaciones de amistad, el conocimiento y participación en la vida asociativa, y los motivos de reunión con personas del mismo origen.

- Mantenimiento de la cultura de origen. El epicentro se ha puesto en la transmisión de costumbres y tradiciones, y en el uso de determinados idiomas en el ámbito familiar.

- Auto-percepción y hetero-percepción. Se incluyen variables como la atribución de rasgos a las personas del mismo origen y a los autóctonos, la atribución de tareas en función del género, y la predisposición a la unión con personas de distinto origen.

- Expectativas sobre educación. Entraron aquí temas como la funcionalidad de la escuela, motivo de elección de la misma, expectativas sobre nivel de estudios de sus hijos, idioma que debe ser estudiado, dificultades de los hijos en la escuela, comparación de sus hijos con otros compañeros, y responsabilidad en la enseñanza de determinadas tareas.

- Participación de la familia en la escuela. Se tuvieron en cuenta la participación de los padres en la escuela y la relación con otros agentes de la comunidad educativa.

- Satisfacción con la escuela. Lo que incorporamos en este caso es la preferencia de los padres por escuelas con mayor o menor diversidad cultural, así como la satisfacción escolar de sus hijos.

2.2. Resultados

Cuando se analiza el perfil familiar de la muestra, no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos, ya que el núcleo que predomina en ambos casos es el de matrimonio con hijos, por más que el número de familias monoparentales formadas por madre sola con hijos sea muy superior entre las latinas en comparación a las árabes, e incluso se aprecie una mayor presencia en las primeras de otros parientes (abuelos, tíos) conviviendo. Sin embargo, sí se producen diferencias estadísticamente significativas al analizar el número de hijos por familia, puesto que las familias árabes tienen más hijos de media que las latinas.

Tanto los padres como las madres de Latinoamérica tienen un mayor nivel de estudios que los que proceden de Marruecos. Las diferencias entre los dos grupos son significativas, de tal modo que los padres y madres latinos tienen estudios medios o superiores, mientras que entre los padres y madres árabes lo que predomina es la falta de estudios o los estudios primarios. En este mismo sentido, también encontramos diferencias significativas en el dominio de los idiomas (comprensión, hablar, leer y escribir) por parte de madres y padres, especialmente, en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma:

- Las latinas comprenden y pueden leer en gallego mejor que las árabes. Cuando el análisis se hace con los padres lo que nos encontramos es que existen diferencias significativas a favor de los padres de Marruecos a la hora de hablar y escribir en gallego.

- En castellano también es clara la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de madres en todas las variables de análisis a favor de las latinas. En este mismo sentido, son los padres latinos los que aventajan a los árabes en lectura y escritura. Sin embargo, no se producen diferencias significativas en la comprensión ni en el habla.

Respecto de la situación laboral, no se producen diferencias significativas en el colectivo de padres ya que en ambos casos declaran estar en activo (los árabes trabajan, sobre todo, en la venta ambulante y los latinos son asalariados en empresas), pero sí se dan en el de madres. Las diferencias son favorables a las madres de origen latino pues trabajan en mayor número que las árabes, que se dedican en exclusiva a las tareas del hogar.

Con todo lo que hemos apuntado, estamos en condiciones de confirmar que el perfil socio-educativo de los padres es significativamente distinto, en función del sexo y del origen cultural. En lo concerniente al perfil laboral, este difiere significativamente en función del origen cultural en las madres, pero no así en los padres.

Al estudiar el proyecto migratorio y el proyecto de vida en la sociedad de acogida, considerando el origen de la familia, observamos que se manifiestan diferencias significativas en cuanto al motivo migratorio en las mujeres, pero no en los hombres, ya que las árabes declaran haber salido de su país por motivos familiares y las latinas, igual que los hombres de una u otra procedencia, por motivos económicos. También tenemos diferencias significativas en lo tocante a la elección de nuestro país como destino. Las familias árabes vinieron a España, fundamentalmente, por tener amigos o familiares (influencia de las redes) ya instalados aquí, mientras que las de origen latino lo hicieron, sobre todo, por ser descendientes de españoles.

En la misma línea, son los padres árabes los que llevan más tiempo residiendo entre nosotros, marcando diferencias estadísticamente significativas con los latinos. De igual forma, se producen las mismas diferencias entre las madres, a favor de las marroquíes, lo cual indicaría una presencia más dilatada en la península que las latinas, por más que el tiempo de residencia sea menor que el de sus maridos.

Lo que acabamos de decir, no significa que estas mujeres están más integradas que sus iguales de Latinoamérica ya que, como hemos visto, participan poco de la vida social y comunitaria, en parte debido a que no trabajan fuera del hogar y no dominan los idiomas oficiales de la Comunidad. Lo que estos datos reflejan es un menor nivel de integración en las familias árabes que en las latinas, a pesar de que son las que llevan más tiempo viviendo en España.

Si hablamos ahora de modelo migratorio, también son evidentes las diferencias significativas entre los dos grupos analizados, de tal forma que en las familias árabes el primero en llegar es el padre, al que le siguen más tarde esposa e hijos. En el caso de las latinas, es la madre quien más asume este papel, pero también abunda la emigración al completo de la familia.

El tiempo de reagrupación varía significativamente según la procedencia cultural. Las familias árabes demoran más su reagrupamiento que sus pares latinas. Ahora bien, en lo que no varían es en el deseo de asentamiento pues en ambos casos lo que quieren es quedarse en Galicia.

En lo tocante a las relaciones de amistad, no se producen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, pues consideran a todos amigos por igual. Lo mismo ocurre al referir el motivo principal de reunión con personas de su país de origen, no otro que el de las celebraciones familiares, aunque entre los árabes también destaque la reunión por motivos religiosos.

Donde sí apreciamos diferencias estadísticamente significativas es en el conocimiento de la vida asociativa del barrio de residencia, siempre a favor de las familias latinas. No obstante, las diferencias desaparecen al dar cuenta del grado de participación en tales asociaciones, por cierto bajo en unos y otros.

Contrariamente a esto, no vemos diferencias significativas en el conocimiento de asociaciones de inmigrantes, aunque sí se observan cuando examinamos su nivel de participación en las mismas. Las familias árabes destacan en esta dimensión relacional.

A la vista de estos datos, no podemos confirmar la existencia de diferencias significativas en el perfil relacional de las familias en función de su origen cultural, pero sí se confirman en lo tocante a la vida asociativa.

Lo que se constata es la necesidad de incentivar el asociacionismo como vía de participación social en la sociedad de acogida. Es por eso que la Administración debe facilitar y flexibilizar al máximo las condiciones asociativas de la ciudadanía.

No se producen diferencias significativas en la transmisión de costumbres y tradiciones a sus hijos, ya que, independientemente de uno u otro origen, así lo afirman, aunque tales activos culturales difieran entre sí: las familias árabes transmiten, sobre todo, costumbres y tradiciones de índole religiosa y festiva, mientras que las latinas dan más importancia a la música, la danza, el folclore y la cocina. Donde sí se producen diferencias significativas es en los usos lingüísticos que se dan en el ámbito familiar, en francés y otras lenguas, que utilizan más las familias árabes, y en castellano, que obviamente se corresponde con las familias latinas. Tanto unas familias como las otras utilizan algunas veces el gallego.

De nuevo no hay diferencias significativas en la atribución de valores predominantes tanto en los gallegos, como en ellos mismos. Así, árabes y latinos nos perciben como trabajadores, desconfiados, amables, serios, y religiosos, mientras que ellos se autodefinen como trabajadores, amables, alegres y religiosos.

En cuanto a la atribución de tareas según género, no encontramos tampoco diferencias significativas en las variables “trabajar para mantener a la familia”, “educar a los hijos”, “estudiar y tener una formación” y “salir con amigos/as”, que ambos grupos refieren tanto a hombres como a mujeres, salvo en la primera de estas variables, donde las familias árabes manifiestan que el mantenimiento de la familia corresponde, básicamente, al hombre, si bien tales diferencias no son estadísticamente significativas.

Sí hemos encontrado diferencias significativas en las variables “hacer las tareas de la casa” y “asistir a las reuniones de la escuela”. Las familias de origen árabe consideran que las tareas de la casa son cosa de mujeres, mientras que para las latinas sería cosa de ambos miembros de la pareja. En el primer caso, creen que son los hombres los que han de acudir a las reuniones de la escuela, volviendo a ser una tarea compartida en el caso de las latinas.

Aunque en ambos casos estamos ante familias nucleares, parece que la distribución de tareas entre sus miembros apuntaría, en el caso de los hogares latinos, hacia un modelo paritario, mientras que en los árabes podríamos acercarnos más a un modelo patriarcal.

Abundando en esta línea, también se detectan diferencias significativas entre los dos grupos al estudiar la predisposición sobre vínculos estables con personas de distinto origen (cultura propia, cultura autóctona, otra cultura). Pues bien, son las familias árabes las que estarían más disconformes con las tres situaciones planteadas.

En definitiva, los datos arrojados hacen posible la confirmación de diferencias significativas en la auto y hetero-percepción de las familias, en función de su origen cultural.

Esperábamos que se produjeran diferencias significativas entre las familias respecto de las expectativas sobre la educación de sus hijos según su origen. Lo que nos dicen los datos, sin embargo, es que tales diferencias no se dan al comparar las familias árabes con las latinoamericanas en relación a la funcionalidad de la escuela para el futuro de sus hijos e hijas, el motivo principal de elección de centro, las expectativas sobre el nivel de estudios, las dificultades de sus hijos en la escuela, la comparación de sus hijos con el grupo de iguales, y la atribución de responsabilidad en la enseñanza de determinadas tareas. El único punto en el que sí se producen diferencias estadísticamente significativas es en el idioma que eligen para estudiar en la escuela. Las familias árabes muestran más disposición a que la lengua materna esté presente en la escuela, siendo además las que más favorablemente se posicionan acerca del castellano.

En cuanto al nivel de participación de los padres en los centros educativos, no hemos observado diferencias significativas, aunque sí las hemos detectado en el caso de las madres. En tal sentido, son las latinas las que con mayor asiduidad asisten a las reuniones, celebraciones o fiestas que se realizan en la escuela, y también son las que más conocen al tutor. La única variable en la que no encontramos diferencias significativas es en la participación en las actividades del AMPA, que en todos los casos se califica de baja. Tampoco encontramos diferencias significativas en el grado de satisfacción relacional de las familias con los distintos agentes de la comunidad educativa.

Finalmente, no podemos informar de diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción que muestran las familias hacia la escuela en función de su origen cultural. Tanto las familias árabes como las latinas consideran que sus hijos e hijas van contentos al colegio,

y coinciden, además, en la preferencia para que estudien en una escuela con niños y niñas de diversas culturas.

En definitiva, queda claro que no podemos aplicar parámetros de homogeneidad al hacer un análisis socio-educativo de las familias inmigrantes, ya que su perfil varía significativamente en función de su origen cultural.

3. Un programa socio-educativo para familias inmigrantes. Planificación, desarrollo y evaluación en los centros educativos

3.1. Planificación y desarrollo de la intervención

El proceso de integración escolar de los niños de familias inmigrantes está, sin lugar a dudas, mediado por la efectividad de la relación y participación de la familia en la vida del centro educativo. No se trata únicamente de implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares de sus hijos/as, sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro y que este se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico (Baráibar, 2005). El sistema educativo debe desarrollar liderazgo en la tarea de ayudar a las familias a comprometerse más en la educación de sus hijos/as. En tal sentido, entender que la escuela puede organizarse como una comunidad de aprendizaje supone un importante paso en la dirección que apuntamos.

La relación entre familias y escuelas que acogen y educan a niños de la inmigración ayudará a incrementar el logro de tres metas de la educación intercultural: construcción de conocimiento, reducción de prejuicios y creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos.

Aunque la familia es un factor clave en el establecimiento de un modelo educativo intercultural, para la efectiva construcción y desarrollo del proyecto social intercultural es preciso que la familia, la escuela, las administraciones públicas y la sociedad civil en general asuman la responsabilidad de construir y participar en un proyecto común desde el reconocimiento, el respeto y la valoración de las distintas culturas.

Apoyándonos, pues, en este enfoque, hemos diseñado un programa socio-educativo dirigido a familias inmigrantes, tomando como base una dinámica de trabajo colaborativo entre familias, escuela y comunidad (organizaciones cívicas y servicios sociales). Aunque el Programa se focaliza en las familias inmigrantes, también hemos motivado la participación de las familias autóctonas, bien por medio de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, bien a través de la participación de otras familias ajenas a la Asociación.

3.1.1. Objetivos de la intervención

3.1.1.1. Objetivo General

Mejorar el conocimiento que tienen las familias inmigrantes de la cultura y la sociedad del país de acogida, así como de su sistema educativo, tratando con ello de mejorar sus niveles de participación en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas.

3.1.1.2. Objetivos Específicos

- a) Conocer los rasgos definatorios básicos de la cultura de la sociedad de acogida.
- b) Analizar cómo funciona y se estructura el sistema educativo donde estudian sus hijos.
- c) Estudiar los derechos y deberes de padres y alumnos en los centros escolares.
- d) Examinar el proceso de toma de decisiones y de participación de las familias en el sistema educativo.

- e) Establecer un clima de diálogo y confianza entre familia y centro educativo.
- f) Conocer la red de apoyo social de la comunidad.
- g) Desarrollar la autoconfianza para participar en la escuela y en la vida comunitaria.

3.1.2. Selección de la muestra de estudio

Al objeto de realizar la elección de la muestra, se procedió de la siguiente forma:

a) Con los datos oficiales de escolarización del alumnado extranjero en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (curso 2005-06), seleccionamos aquellos que se distinguían por un mayor porcentaje de alumnos foráneos en los niveles obligatorios de enseñanza. Como reflejamos en la primera parte de esta investigación estos centros son, fundamentalmente, públicos.

b) A continuación, y con el fin de examinar la viabilidad de que los centros seleccionados pudieran conformar la muestra, nos reunimos con los representantes de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y más concretamente con su *Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*.

c) De acuerdo con la *Consellería* fueron eliminados de la lista inicial los centros participantes en el Plan Proa, ya que queríamos eliminar la posible influencia de otros programas.

d) Después de todo esto, los centros seleccionados fueron doce (12), que se distribuyeron al azar en centros experimentales y centros control, bajo el criterio de que no podría darse el caso de una localidad con dos centros experimentales o control. Por causas ajenas al equipo investigador, uno de los centros experimentales no llegó a iniciar el programa.

En cada uno de los centros se preveía, inicialmente, la participación, al menos, de diez familias inmigrantes con hijas/os escolarizados en Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, además de las autóctonas. Sin embargo, la realidad puso de manifiesto la enorme complejidad del tema, ya que mientras en unos centros fue prácticamente imposible llegar a la mitad de lo estipulado en principio, en otros el número de familias implicadas superó con creces el criterio establecido. De tal modo que iniciaron el programa 59 personas en el grupo experimental (todas madres).

3.1.3. Estructura general del programa: discusión del programa

Los centros educativos suelen articular mecanismos informativos, bien individuales o bien grupales, para relacionarse con las familias; sin embargo, son menos frecuentes acciones con una clara intencionalidad pedagógica de intercambio formativo y de conocimiento. De esta forma, un programa que tiene como objetivo fundamental incentivar la participación de las familias en los centros educativos debe estructurarse en cuatro niveles, a la vez secuenciales y simultáneos: información, opinión, toma de decisiones y acción/ejecución de las tareas derivadas de esas decisiones. Así, el principal propósito del programa no ha de ser otro que el de proporcionar la información susceptible de provocar una mayor aproximación al centro educativo por parte de las familias inmigrantes, esperando que su mayor presencia en la escuela favorezca vías de inclusión y mutua aceptación en los planos social y cultural.

El “Programa Socioeducativo para Familias Inmigrantes” se divide en tres módulos donde se analizan distintos aspectos básicos:

1. Educativo. En este módulo se informa a los padres sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo en el que estudian sus hijos/as y el papel que pueden ejercer las familias.

2. Social. Se trata de que las familias conozcan la red de apoyo social de la comunidad.

3. Cultural. Sus contenidos permiten analizar el concepto de cultura en contextos multiculturales y realizar un acercamiento a la cultura de la sociedad de acogida.

Los módulos han sido diseñados por especialistas en los diferentes ámbitos. Fueron esos expertos los que, atendiendo a los objetivos que se perseguían y al tiempo reservado para el programa, elaboraron unos contenidos básicos, que se sometieron a los grupos de discusión.

Efectivamente, el programa fue objeto de un edificante debate en relación con su planteamiento, contenidos, estructura y organización. Concretamente, fue sometido a deliberación de dos grupos de discusión (ver Krueger, 1991): el primero formado por investigadores en educación de la USC; y el segundo constituido por representantes de colectivos de inmigrantes, asociaciones cívicas y centros educativos.

Los grupos de discusión, sobre todo el segundo, permitieron analizar los puntos más débiles del programa. Como consecuencia, se introdujeron cambios en los diferentes módulos, y mejoras en su organización y estructuración, atendiendo a las características del contexto y de los sujetos de la intervención.

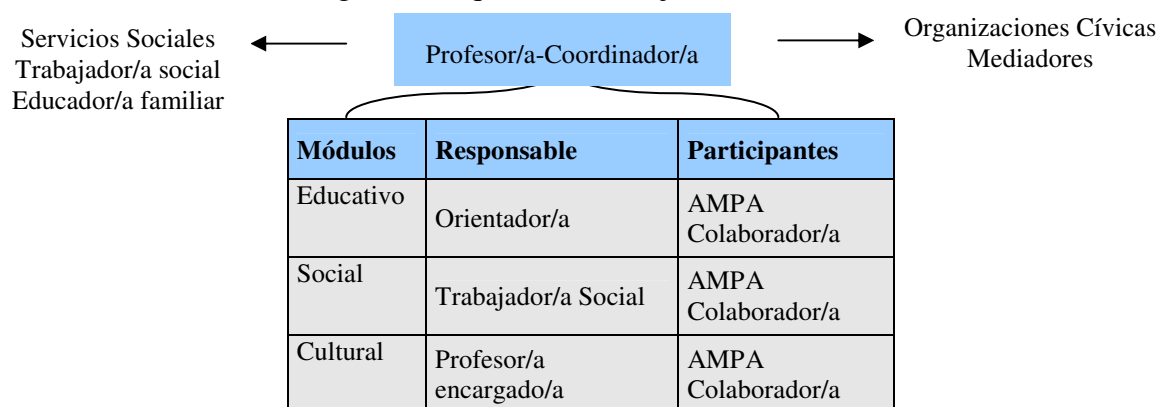
Entendemos que la participación de las familias inmigrantes en programas socio-educativos que supongan la implicación de la escuela, los servicios sociales y las organizaciones cívicas, mejorará de forma significativa su dinámica de integración social, alcanzando un mayor nivel de competencia cultural en la sociedad de acogida. Así, para el efectivo desarrollo del programa en los centros, tomamos como base una dinámica de trabajo colaborativo entre familias, escuela y comunidad (organizaciones cívicas y servicios sociales):

Figura 1. Agentes de la intervención en cada centro



De esta forma, el esquema de trabajo en cada centro quedó diseñado del siguiente modo:

Figura 2. Esquema de trabajo en los centros



Con el objeto de favorecer la participación activa de los padres y/o madres en el proceso se utilizaron, sobre todo, grupos de discusión y estrategias de aprendizaje cooperativo. De lo que se trata no es de dirigir a las familias sino de ‘dialogar’ con ellas.

Desde luego, para la efectiva aplicación de un programa de intervención es preciso formar siempre al profesorado implicado. Con tal propósito, diseñamos un plan de formación, de ocho (8) horas de duración, y con dos objetivos claros: presentar las características generales del programa socio-educativo para padres inmigrantes en el marco del proyecto de investigación, y explicar cómo desarrollarlo (organización), qué contenidos era preciso trabajar y cómo, cuándo y quién lo iba a evaluar. Al respecto, la negociación con la administración educativa hizo posible que la participación de los profesores en la investigación se reconociera, oficialmente, como formación.

3.1.4. Contenidos del programa

El ‘Programa Socio-educativo para Familias Inmigrantes’ se compone, entre otros materiales, de varios cuadernillos de trabajo, que pasamos a comentar:

- Introducción: en el mismo se incluyen los objetivos de la intervención, la estructura del programa, la metodología de trabajo con las familias, la temporalización y la evaluación.
- Contenidos: abarcan los distintos módulos del programa, amén de las actividades y materiales de apoyo.
- Evaluación: todos los instrumentos que se utilizaron para la evaluación del programa se han considerado en este cuadernillo. Tratando de facilitar la tarea de cumplimentación de cada instrumento, la carpeta incluía cada uno de ellos de forma separada.
- Cuaderno para familias: lo que aquí se presenta es una información básica para las familias, siguiendo el mismo orden que el cuadernillo relativo a los contenidos.

3.1.5. Temporalización

Debido a las características de la población con la que trabajamos, pero también del contexto de intervención, el programa diseñado tuvo una duración total de 16 horas, repartidas en los tres módulos (8 en el educativo; 4 en el social y 4 en el cultural).

3.2. Evaluación del programa de intervención

Cualquier proceso o programa que se lleve a cabo ha de tener muy en cuenta cómo, quién y cuándo evaluar, así como aquello que se pretende evaluar. Por ello, la evaluación deberá especificarse mediante un diseño previo que incluya los momentos de recogida de la información, los instrumentos que serán utilizados, los agentes encargados del proceso y los

critérios de medida. En una cultura del aprendizaje, la evaluación es determinante de posibilidades futuras.

Siguiendo los criterios expuestos por Alvira (2002), la evaluación que planteamos para este programa se centra en los resultados, es decir, analizará los efectos sobre los usuarios/beneficiarios de dicho programa (en contraposición a la evaluación del impacto que recaería sobre la comunidad en general y no sólo sobre la población objeto). En este sentido, también es una evaluación de la efectividad para constatar si el programa ha conseguido o no los efectos que se buscaban (en contraposición a la evaluación de la eficiencia que busca el logro de objetivos al menor coste posible). Ahora bien, dada la novedad del programa, no podemos pasar por alto una evaluación de la implementación para constatar que su puesta en práctica sigue los esquemas teóricos previamente fijados. De este proceso damos cuenta de manera especial en el apartado de evaluación cualitativa en el que, a partir de lo que es esencial en el programa, recogemos y analizamos información sobre los elementos clave del mismo, cómo se aplican (la adecuada selección de actividades que lo definen, separando lo esencial de lo que es accesorio) y cómo funcionan (fijando una serie de momentos, de unidades de análisis y de lugares para recoger información sobre las distintas actividades, de modo que esta información tenga validez externa). Con ello constatamos la adecuación del programa al diseño previo del mismo y podremos así deducir si la implementación es o no adecuada.

Dado este planteamiento, los elementos que incluimos en la evaluación y para los cuales esperamos cambios, son distintos en cada módulo del programa. Así, en el módulo educativo trabajamos con las **creencias** sobre la educación, la **importancia** dada a cierto tipo de enseñanzas, la **información** sobre el sistema educativo español y **actitudes** hacia la educación en general. En el módulo cultural incluimos las **creencias normativas** sobre la cultura de acogida, la **información** sobre diversos aspectos del país en el que viven, las **actitudes** de aculturación, y una serie de **conductas** dirigidas a la participación asociativa en la cultura de acogida. Finalmente, para el módulo social elegimos la **información** sobre los servicios sociales y las **actitudes** que muestran respecto de su derecho a dichas prestaciones (ver Fishbein y Ajzen, 1975).

Como se puede apreciar, en algunos casos rebasamos las intenciones y nos atrevemos con conductas. Lo hacemos así porque, en algunos casos, la dinámica seguida en el programa (sobre todo en el módulo cultural) va más allá de la transmisión de información y pretende fomentar la participación social, lo cual nos permite, a pesar del corto espacio de tiempo entre el pretest y el post-test, introducir registros de este tipo.

Si en esta fase de implementación del programa conseguimos registrar un efecto positivo y cuantitativamente destacable en cualquiera de los componentes pre-actitudinales propuestos, podremos atribuir al programa unos resultados válidos y considerado, por tanto, como instrumento o procedimiento integrador para las personas que deciden instalarse en nuestro país como ciudadanos de pleno derecho.

La propuesta de evaluación puede concretarse, en nuestro caso, en un esquema de cuatro fases interdependientes:

a) Inicial, centrada en el programa de intervención y en la medida de las variables dependientes.

Cuadro 1. Evaluación Inicial (Pretest)

Dimensiones	Criterios	Procedimientos
Programa	Estructura Viabilidad	*Grupo de discusión *Grupo de expertos

	Adecuación a los destinatarios Carácter formativo	*Reuniones con profesionales
Familia	V. dependientes	*Escala

b) Continua, a fin de revisar el desarrollo del programa.

Cuadro 2. Evaluación Continua

Dimensiones	Criterios	Procedimientos
Programa	Realización Ejecución de las actividades	*Ficha colaborador *Ficha profesor
Familia	Dificultades ejecución actividades Clima Participación	*Ficha colaborador *Ficha profesor
Profesores	Dificultades Interacción profesor-alumnos Papel del profesor	*Ficha colaborador *Ficha profesor

c) Final, comprobando el grado de funcionamiento, efectividad y satisfacción alcanzado con el desarrollo del programa de intervención.

Cuadro 3. Evaluación Final (Postest)

Dimensiones	Criterios	Procedimientos
Programa	Validez Objetivos Dificultades Incorporación de mejoras	*Informe final del Coordinador *Informe final del Colaborador
Familias	V. dependientes	*Informe final del Colaborador *Escala *Informe final del Coordinador
Profesores	Satisfacción	*Informe final del Coordinador *Cuestionario de evaluación final del programa (diferencial semántico)

d) Seguimiento, para evaluar en que medida se mantiene el programa en el centro, sus efectos y la participación orgánica (consejo escolar), comunicativa (reuniones, entrevistas) y asociativa (AMPA y otras asociaciones) de las familias participantes.

Cuadro 4. Evaluación de Seguimiento

Dimensiones	Criterios	Procedimientos
Centro	Seguimiento del programa Demanda de formación	*Grupo discusión
Familias	Participación: - Orgánica (Consejo Escolar) - Comunicativa (reuniones, entrevistas) - Asociativa (AMPA, otras asociaciones)	*Protocolo seguimiento *Grupo discusión

3.2.1. Planificación de la evaluación

3.2.1.1. Hipótesis

Hipótesis General

La participación de las familias inmigrantes en programas socio-educativos que supongan la implicación de la escuela, los servicios sociales y las organizaciones cívicas, fomentará de modo significativo la posibilidad de alcanzar un mayor nivel de competencia cultural en la sociedad de acogida.

Hipótesis Secundarias

- Si el grupo control no está sujeto al programa de intervención, es de esperar que no se produzcan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación del programa.

- Si el grupo experimental está sujeto al programa de intervención, es de esperar que los sujetos del mismo obtengan, después de su aplicación, puntuaciones superiores a las obtenidas antes de su comienzo (diferencias significativas).

- Si comparamos los resultados del grupo experimental con los del grupo control después de la intervención, es de esperar que se produzcan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos a favor del grupo experimental, lo que debería atribuirse al programa de entrenamiento.

- Es de esperar que las familias inmigrantes implicadas en el programa mejoren su grado de participación en la escuela a la que asisten sus hijos.

3.2.1.2. Diseño y variables

La investigación es cuasi-experimental con un diseño de dos grupos, con pretest y posttest en ambos casos (diseño de grupos no equivalentes). Hemos optado por este método ya que lo que nos interesa es observar los efectos que la manipulación de la variable independiente (programa) produce en las variables dependientes (normas subjetivas, información, actitudes, conductas, importancia y creencias). Tal diseño es el más indicado cuando la investigación se desarrolla en escenarios naturales y no se pueden controlar las variables extrañas o intervinientes.

Cuadro 5. Diseño de la investigación

Grupos	Selección	Pretest	VI	Posttest
Experimental	No azar	X	Programa	X
Control	No azar	X	----	X

Para evaluar el programa seleccionamos seis centros control, con características similares a los centros experimentales. Sin embargo, uno de los centros se negó a participar en el estudio. En los centros de control se aplicó el pretest y el posttest con similares pautas procedimentales a lo que fue el caso en el grupo experimental.

Lo único reseñable es que en este grupo la aplicación se hizo de forma individualizada a cada familia mediante entrevista al efecto por parte del coordinador/a de la investigación en el centro. Esto hizo que el proceso, iniciado en los dos grupos al mismo tiempo, se dilatara mucho más en el grupo control, ya que en el experimental se optó por realizar un pase conjunto aprovechando la sesión de inicio del programa. Los resultados de la medida de pretest y posttest son los siguientes, en cada uno de los centros.

Tabla 1. Medida de pretest y posttest en los centros de control

CENTROS CONTROL	Pretest Nº sujetos	Posttest Nº sujetos
IES A Sardiñeira (A Coruña)	13	13
CEIP Vista Alegre (Burela)	11	11
CEIP Cardenal Quiroga Palacios (Santiago de Compostela)	7	7
CEIP de Ventín (Ames)	12	12

CEP Doctor Fleming (Vigo)	11	11
TOTAL	54	54

Tabla 2. Medida de pretest y postest en los centros experimentales

CENTROS EXPERIMENTALES	Pretest Nº sujetos	Postest Nº sujetos
IES Xulián de Magariños (Negreira)	18	16
IES de Ames (Ames)	4	4
CEIP Lope de Vega (Vigo)	9	7
IES Monte Castelo (Burela)	10	10
CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa)	18	13
TOTAL	59	50

3.2.1.3. Instrumentos

Una investigación de esta envergadura exige el uso de una amplia batería de instrumentos por más que la finalidad de ese instrumental se centre en la evaluación del programa de intervención. Los instrumentos que hemos diseñado y utilizado en el estudio pueden agruparse en función de su objetivo principal:

a) Instrumentos de medida de las variables

Tratando de medir las variables dependientes procedimos al diseño de una *Escala Socio-educativa para Familias Inmigrantes en Galicia*. Se hizo uso de ella tanto en los grupos experimentales como en los de control, refiriéndolo, naturalmente, a las medidas de pretest y postest. La Escala se divide en una serie de apartados que suman un total de treinta (30) ítems: Conocimiento de la familia; Módulo Cultural; Módulo Educativo; y Módulo Social.

En la fase de postest se eliminaron de la escala las preguntas 1-13 (conocimiento de la familia) puesto que tales ítems recogen datos descriptivos-biográficos que no se verían influenciados, en ningún caso, por la aplicación del programa.

b) Instrumentos de evaluación del programa

Además de elaborar la Escala socio-educativa que acabamos de explicar, también diseñamos distintos protocolos para el control y la evaluación del programa de intervención llevado a cabo.

- *Ficha de colaborador/a para el control de la intervención*. En cada una de las sesiones a las que dieron lugar los tres módulos del programa participó un miembro del grupo de investigación, haciendo las veces de colaborador u observador directo de la intervención. Al finalizar cada sesión era obligatorio cubrir una ficha en la que se recogía la participación de las familias o de otras personas presentes en ese momento, la ejecución de las actividades previstas y el mismo papel desarrollado por el profesor/a. La misma riqueza de las sesiones hizo que la ficha se quedase bastante corta en cuanto a la posibilidad de abarcar todos los detalles y matices afluídos en la interacción. Precisamente por ello cada colaborador/a elaboró a mayores un informe complementario a la citada ficha.

- *Ficha del profesor/a para el control de la intervención*. Asimismo, el responsable docente de cada uno de los módulos tenía que cubrir, al final de la sesión, otra ficha especialmente realizada para poder evaluar el desarrollo del programa en cada escuela. Una

vez concluida esa tarea, habían de proceder a meter la ficha en un sobre y entregárselo cerrado al coordinador/a del programa en el centro.

- *Informe final del coordinador del programa.* Terminado el programa en cada centro escolar, su correspondiente coordinador debía cumplimentar un informe final acerca del desarrollo del mismo, sin dejar de contemplar aspectos como el impacto en el centro, valoración del programa, papel del coordinador, nivel de implicación de las familias, y logro de objetivos, entre otros.

- *Informe final del colaborador/a del programa.* De forma similar, cada uno de los colaboradores que viajaron puntualmente a cada centro objeto de intervención asumieron el compromiso de hacer un informe final en el que habían de detallar distintas facetas coincidentes, en buena parte, con las recogidas en el informe del coordinador/a.

- *Cuestionario de evaluación del programa.* Todo el profesorado participante cubrió un cuestionario (diferencial semántico) en el que se trataba de hacer una valoración general del conjunto de aspectos contemplados para su desarrollo. Tales aspectos fueron los siguientes: lectura y comprensión del material, contenidos de la introducción, módulo educativo, módulo social y módulo cultural, actividades, fichas de evaluación, anexos, organización, temporalización, escalas para padres, material para padres, lenguaje empleado, apoyo externo, desarrollo de las actividades, recursos y coordinación entre módulos.

- *Protocolo de seguimiento de las familias.* Lo que se pretende es hacer un seguimiento de las familias que participaron en el programa a lo largo del curso académico 2006-07. Se trata de registrar para cada familia su participación orgánica (Consejo Escolar), comunicativa (reuniones, entrevistas, contactos) y asociativa (AMPA, otras asociaciones).

3.2.1.4. Análisis de los resultados

La evaluación cuantitativa de los resultados del programa comprende dos tipos de análisis: de un lado, un análisis diferencial entre los dos grupos de trabajo (experimental y control) al que sigue un análisis comparativo entre las dos medidas (pretest y postest) en el grupo experimental; y de otro, un análisis entre los componentes actitudinales de cada módulo (educativo, social y cultural). A los efectos de la evaluación hemos considerado los sujetos (N=32) que han asistido a más de la mitad de las sesiones programadas (8h), eliminando a aquellos que acudieron de forma irregular, por más que hayan cumplimentado tanto el pretest como el postest.

Para el análisis cualitativo hemos contado con las valoraciones realizadas expresamente por los profesores y profesoras de los distintos módulos en cada una de las sesiones y por el colaborador/a del equipo en todos los módulos. Una vez finalizado el programa, tanto el colaborador/a como el coordinador/a en cada centro cumplimentaron, además, un Informe final sobre todo lo acontecido. Para completar más el cuadro valorativo, todos los profesores participantes reflejaron a través de un diferencial semántico (en versión exclusivamente centrada en un componente evaluativo) sus opiniones acerca de la totalidad del programa.

Para llevar a cabo este análisis hemos optado por el modelo de criterio de jueces. Concretamente, a lo largo de varias reuniones de trabajo, cinco jueces valoraron y discutieron las respuestas emitidas hasta llegar a un consenso en todas ellas.

3.3. Resultados

El programa se ha desarrollado según la planificación prevista de contenidos, aunque no se han llegado a realizar las actividades generales diseñadas, debido, fundamentalmente, a la falta de tiempo y a la propia dinámica establecida en los grupos, más centrada en crear

espacios de diálogo e intercambio, caracterizados por el protagonismo del alumnado, en nuestro caso las madres, convertidas en críticas y activas interlocutoras, que en seguir un encorsetado esquema.

De la misma forma, podemos afirmar que el programa fue muy bien acogido, tanto en los centros, con la presencia en algunas sesiones de algún miembro del equipo de dirección o de los miembros de la AMPA, con una total disponibilidad para la efectividad de su desarrollo, como por los padres, ya que aunque los responsables del programa en los centros constatan la baja asistencia en determinados momentos de su desarrollo, creemos que debemos valorar el esfuerzo, asociado a su gran interés, que ha supuesto para 32 familias asistir a la práctica totalidad del programa, pese a las especiales dificultades de muchas de ellas para hacerlo de forma continua en función de sus horarios de trabajo. Aquí no aparecen, además, contabilizadas los casos particulares de mujeres que pidieron entrar voluntariamente en el mismo, a pesar de no tener a sus hijos cursando la escolaridad obligatoria.

En este sentido, quisiéramos destacar también la motivación que despertó el programa en todos los profesores que participaron y que permitió enriquecer el proceso. Buena prueba de ello es, por ejemplo, como el equipo de trabajo del IES 'Xulián de Magariños' de Negreira tuvo que hacer frente a problemas y obstáculos no previstos que lejos de desanimar incitaron a buscar soluciones creativas, y nos llevaron a tomar conciencia de que aunque es difícil es posible trabajar, y hacerlo con efectividad, ante circunstancias adversas. Evidentemente, en todo el proceso siempre han estado acompañados por el equipo de investigación con los que pudieron compartir dificultades y problemas, y también sus logros.

Por otro lado, todos los profesionales implicados han destacado en sus evaluaciones que se trata de un programa válido y realista que ha suscitado una alta motivación e interés por parte de las familias, estableciéndose en los grupos un clima de diálogo y participación.

Creemos que otro aspecto a destacar es que las familias han visto y se han movido en un espacio para la mayoría de ellas totalmente ajeno, pero en el que sus hijos pasan la mayor parte del tiempo. Han comprobado en 'situ' que sus hijos son conocidos en el centro por los profesionales, lo que hacen, cómo se relacionan... y los han visto con otros niños. Han convertido la escuela en un espacio cercano.

Respecto del análisis cuantitativo, lo primero que debemos resaltar es que aún partiendo de condiciones y variables más favorables al grupo control que al experimental (tipo de centro, nivel socioeducativo de las familias, procedencia cultural, competencias lingüísticas...), la comparación de las puntuaciones en los dos grupos tanto antes como después, favorece claramente al grupo experimental, que ha mejorado respecto de su situación de partida, marcando distancias, en ocasiones significativas, con el grupo control. Concretamente, podemos afirmar que:

- Una vez realizados los correspondientes análisis, los datos con los que contamos permiten confirmar que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención en el grupo control que no fue sometido a la intervención.

- En el grupo experimental sí es posible dar cuenta de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de pretest y posttest, que debemos atribuir al programa de intervención. Las diferencias se concentran en variables del módulo educativo (creencias e información), social (información y actitud) y cultural (información y conducta).

- Al comparar los resultados del grupo experimental con los del grupo de control después de la intervención, sí se producen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por ambos grupos, a favor del grupo experimental.

- Con los datos existentes, estamos en condiciones de afirmar que las familias implicadas en el programa de intervención han mejorado su grado de participación en la escuela a la que asisten sus hijos/as.

En definitiva, la hipótesis general que ha orientado esta parte de la investigación aparece, de este modo y a la luz de los datos esgrimidos, nítidamente confirmada. En esa línea, creemos suficientemente probado que la participación de las familias inmigrantes en programas socio-educativos que supongan la implicación de la escuela, los servicios sociales y las organizaciones cívicas, fomenta de modo significativo la posibilidad de alcanzar un mayor nivel de competencia cultural en la sociedad de acogida.

Las evaluaciones realizadas permiten constatar la validez del programa para conseguir los objetivos fijados en la intervención, centrados en el mejor conocimiento del sistema educativo, de la red de apoyo social y de la sociedad de acogida para motivar la mayor implicación de los padres en la escuela a la que asisten sus hijos.

Creemos, pues, que un programa de estas características puede servir como instrumento optimizador de las prácticas que intentan mejorar la relación familia-escuela, ya que favorece la implicación de padres y madres en la educación escolar de sus hijos e hijas.

Justamente, son estas mismas evaluaciones las que nos permiten sostener que el programa constituye lo que se denomina una ‘buena práctica’ para trabajar la relación entre familia y escuela, entendiendo como tal “un conjunto de actividades de claro diseño, que han sido puestas en práctica para resolver un problema o satisfacer una necesidad y cuya eficiencia ha sido ampliamente probada en diferentes contextos” (Roza González, 2003, p. 21).

4. Conclusiones

Al intentar recoger lo más consistente del estudio llevado a cabo, tal vez debamos comenzar recordando que la inmigración es un proyecto familiar no solo en el lugar de partida sino también en el de destino. A ese proyecto, y a sus determinantes evolutivos, contribuye decididamente la prole. De ahí que la existencia de hijos haga más visible a esta población en la sociedad de acogida, sobre todo a las familias, pues es innegable la necesidad que estas tienen de determinados servicios en el espacio público, entre ellos, todo lo que se relaciona con el sistema educativo en general y con la escuela en particular.

Lo que este proyecto de investigación ha puesto de manifiesto es la enorme importancia estratégica de asociar la dinámica de integración de las familias inmigrantes al entorno escolar. La profundización que hemos podido realizar al respecto, complementando aportaciones de incursiones previas en la temática de los flujos migratorios, permite reafirmar la relevancia de la escuela como marco idóneo (pero no el único) para el soporte que precisa la mencionada dinámica de integración, que siempre es compleja, singular y producto de sucesivas acomodaciones en los contextos de vida social y cultural.

No hemos de olvidar que es a través de los centros educativos como muchas familias inmigrantes adquieren, refuerzan, e incluso consolidan, lazos comunitarios de notable alcance para su proyección relacional, más allá de sus marcos de interacción y socialización naturales con amigos y personas de idéntico origen o procedencia. Lo cual contribuye, no pocas veces, a evitar riesgos de guetización cultural. Y repararemos, asimismo, que para muchos padres y madres inmigrantes, la escuela es el primer espacio social en el que son reconocidos como personas y no como fuerza de trabajo, fuente de problemas sociales o un frío número en una estadística. Por lo tanto, este es un ámbito que les interesa sobremanera puesto que les sirve para informarse, adquirir recursos y hacerse con estrategias que, en condiciones normales, han

de permitirles una mayor integración social. El alto grado de motivación e interés manifestado por las participantes podría servir de rúbrica a lo que decimos.

En el estudio realizado ha ido quedando claro que sin el concurso y la participación activa de estas familias en su nueva sociedad, difícilmente se progresaría en la articulación de proyectos socio-educativos de carácter intercultural. Tengamos presente que la dimensión normativa de tal proceso exige la mejor vinculación posible entre los requerimientos de las políticas sociales y determinados objetivos educativos vinculados a la construcción de la ciudadanía en una sociedad culturalmente diversa. Así pues, queríamos que el programa afectara no sólo a las ideas, sino al terreno de la convivencia ya que entendemos que una perspectiva como esta debe ser vertebrada y, sobre todo, renovada en contacto con las personas concretas que protagonizan la vida corriente de una ciudad, de un barrio, de un pueblo, o de una parroquia donde quienes ya están y quienes llegan puedan relacionarse en las mejores condiciones de labrar juntos un futuro de progreso entre iguales.

Lo que no debemos, empero, es confundir los términos ni propalar ningún tipo de discurso situado al margen de un estricto realismo histórico en el análisis de las coordenadas sociales de los sujetos implicados. Las familias inmigrantes participan de una dinámica de construcción de la multiculturalidad en nuestro país y aún en Europa como entidad política. Pero, a diferencia de la interculturalidad, la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar sino una realidad a gestionar. De ahí la conveniencia de no abandonar un enfoque contextual. Precisamos definir con claridad las zonas que sirven de caldo de cultivo a las desavenencias, a los conflictos localizados. Hay situaciones afectadas de inconmesurabilidad por lo que pueden necesitar, no una, sino varias respuestas razonables en su gestión pedagógica. Haciendo lo imposible por huir, en este terreno, de las argumentaciones abstractas.

También nos hemos persuadido de que este tipo de programas, diseñados y desarrollados para mejor estudio de los patrones que inciden en la integración de los colectivos migrantes han de contar necesariamente con la implicación, directa e indirecta, de la población autóctona. No es retórico, por ello, decir que la integración es siempre bidireccional, independientemente de los nexos identitarios que se vayan forjando o remodelando en el seno de las familias cuyos miembros más jóvenes están inmersos en un panorama de creciente globalización y transnacionalización, al que los medios de comunicación y entretenimiento contribuyen incesantemente. Si ello no fuera así, apenas podríamos contar con pruebas de avance en la dirección antes señalada, pues se estaría reforzando únicamente la interacción en el seno de los mismos grupos, pero no entre las múltiples y diversas referencias de la vida social. Nuestro énfasis en este punto está avalado por los datos del trabajo efectuado, ya que en los centros donde se dio mayor caudal de participación autóctona más se hicieron notar los efectos en un sentido educativo y también cultural.

Uno de los hallazgos que con más sustantividad hemos procesado en el transcurso de la investigación tiene que ver con la prelación de influencias en el plano de los acontecimientos que definen la realidad del programa. En ese sentido, y por lo que hemos visto en nuestro caso, consideramos que no siempre es la comunidad la vía primera y más privilegiada de integración. Hay ocasiones o contextos en los que ese lugar puede ocuparlo perfectamente la escuela, sobre todo desde el momento en que muchas familias inmigrantes la representan como instancia predispuesta a una buena acogida, a proporcionarles ayuda y a una sistemática orientación sobre como manejarse mejor en esta sociedad, independientemente de su situación legal-administrativa.

Dicho esto, bien podríamos argumentar que la dinámica de integración tiene en el entorno escolar un buen punto de arranque, con inmediata solución de continuidad en otros

ámbitos sociales y comunitarios, primordialmente aquellos que más conexión pueden tener con el mundo de la vida local y vecinal. No cabe duda de que la presencia y estímulo al asociacionismo inmigrante contribuiría a elevar y a enriquecer la participación de las familias en la escuela, e incluso se hace necesario conseguir que sean las mismas asociaciones las que movilicen la realización de actividades o puedan ayudar como potenciales dispensadoras de recursos interculturales a los centros educativos, aparte de poder ejercer funciones de mediación en una óptica más preventiva que resolutiva ante un determinado conflicto. Creemos, por ejemplo, que la lucha contra el absentismo escolar se podría ver bastante reforzada.

Ello implicaría, necesariamente, la emergencia de nuevas figuras en el sistema educativo para atender a las demandas que lleva aparejado este proceso. Lo cual ayudará, en buena lógica, a una mejor rentabilización de los recursos humanos y materiales de las distintas administraciones. La disposición de mediadores, o de personas ‘biculturales’ suponen, además de un indicador de desarrollo multicultural, un revulsivo allí donde funcionan al favorecer la comunicación directa entre familias y centros, aportando marcos de interpretación de conductas y, por supuesto, soluciones razonables delante de dificultades sobrevenidas con el tiempo, dentro y fuera de las escuelas. Es en tal sentido común que los mediadores pueden concebirse como figuras estructurales en el sistema social, no como simples intérpretes culturales para salir del paso.

Asimismo, con el programa diseñado y llevado a la práctica en este trabajo de investigación, hemos captado las posibilidades que abre una adecuada colaboración entre escuela, familias inmigrantes y agencias de la sociedad civil. En su comunión de intereses es donde podemos perfilar acciones innovadoras basadas en la riqueza de la propia diversidad cultural y no en la compensación de supuestos déficits. Permítasenos, pues, solicitar más consideración hacia la ‘comunidad de aprendizaje’ como propuesta pedagógica para un progresivo *empowerment* del alumnado, y de sus padres y madres, en determinadas situaciones de riesgo. Hay en las familias inmigrantes muchas capacidades y habilidades que pueden ponerse al servicio del éxito educativo de los individuos y de la misma organización escolar.

Por otra parte, un importante activo del trabajo desarrollado tiene que ver con el papel desempeñado por las mujeres. Para muchas de ellas, el programa generó espacios de encuentro y de auténtico desarrollo social, al tiempo que favorecía incluso determinados lazos de amistad. En las sesiones se fueron sintiendo verdaderas protagonistas, dado el clima de seguridad y confianza construido. Creemos que tal resultado puede ser un revulsivo para una progresiva elevación de su auto-estima, al tiempo que un buen pronóstico de las ventajas que acarrea el trabajo en grupo.

Hablando ya del programa en términos más concretos, nos parece oportuno referir algunos aspectos de notorio interés en función de los módulos que le han dado soporte estructural. De todos modos, estamos ante un programa de los que se tienen rotulado como programas de conocimientos, valores y actitudes. Y en tal sentido, estando seguros de sus beneficiosos efectos sobre la información, las creencias o las normas subjetivas, es mucho más dudoso que estos se hayan notado en el cambio de actitudes, toda vez que el tiempo transcurrido entre las mediciones realizadas no ha sido suficiente para afirmar tal influencia.

En lo que tiene que ver con el módulo educativo, el programa ha puesto en contacto a las familias participantes con personas relevantes del centro escolar al que acuden sus hijas e hijos, y ello ha incidido en la valoración positiva que manifiestan estos padres, participantes en la experiencia, cuando se les pregunta acerca de la educación que están recibiendo. En la misma línea, otro de los efectos advertidos en quienes se han implicado más directamente en

la intervención efectuada ha sido la muy considerable importancia concedida al mismo hecho de su participación en el centro escolar. Además, hemos podido comprobar la reducción en la tendencia a una permanente comparación de sus hijos (siempre en desventaja antes del programa) con sus iguales autóctonos en las mismas aulas.

Como era hasta cierto punto previsible, los resultados más atenuados del programa, tuvieron lugar en el módulo cultural. En el desarrollo de este módulo, la interacción de las familias participantes con personas españolas, junto a una mejor y más positiva comprensión de sus rasgos culturales, se hace más nítida en el grupo sometido al programa tanto antes como después de la intervención. Asimismo, tal interacción favoreció, de manera bastante lógica, el aumento de relaciones amistosas con personas de la sociedad de acogida.

Ahora bien, no podemos afirmar la conexión de ese aspecto con una escasa participación en las asociaciones, o centros socioculturales o deportivos de su barrio, ya que tal cuestión no ha sido trabajada en el programa. De ahí que el conocimiento de este tipo de organizaciones y la integración en la sociedad de acogida vayan por líneas distintas, si bien no necesariamente contrapuestas. En general, el programa ha propiciado una estrategia claramente integradora, pero sin anular los referentes culturales de las familias participantes.

Finalmente, en el módulo social, por más que hayamos constatado una débil asociación entre el hecho de conocer los recursos que ofrecen los servicios sociales y la interiorización del derecho a beneficiarse de sus correspondientes prestaciones cuando lo necesiten, poca duda puede haber de que el programa ayudó a concienciar a las familias participantes sobre sus derechos, proporcionándoles un mayor conocimiento de los recursos disponibles en los mencionados servicios sociales de su lugar de residencia.

Hemos comprobado la importancia de imprimir flexibilidad al programa diseñado y aplicado. Es claro que ha de ser el programa el que ha de adaptarse a las características y necesidades de los padres, e incluso al mismo contexto de intervención. Lo contrario es lo que nunca debe ocurrir, y más teniendo en cuenta la considerable heterogeneidad que caracteriza a este colectivo, como se ha podido ver en la parte descriptiva del estudio. Se trata, entonces, de un programa de máximos que debe ser objeto de constante redefinición, a fin de ir estableciendo, en virtud de las familias, los centros y los contextos socio-culturales, los mínimos de la intervención a realizar.

Naturalmente, todo programa de intervención pedagógica es susceptible de mejoras, y este no podía ser una excepción, a pesar de haber respetado la experiencia desarrollada criterios de validez ecológica, o de haber contado con apreciables niveles de éxito en su ejecución. Veamos puntos de posible optimización.

- Constatamos la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a cada uno de los módulos, sobre todo en el caso concreto del módulo social, dada la amplitud e importancia de los temas a tratar, al interés lógico que suscita en estas familias, pero también a la vista del desconocimiento que se tiene de la red de apoyo social existente en la comunidad.

- En el módulo educativo convendría descongestionar, en buena medida, la información proporcionada, con ampliación de la temática de educación de adultos, por ser esta de sumo interés para muchas familias inmigrantes en función de su perfil socio-educativo, cognoscitiva y competencialmente hablando. En este sentido, más que insistir en la realización de muchas actividades, lo más útil podría ser la elaboración de una guía de recursos educativos por parte del ayuntamiento correspondiente.

- Se ha comprobado la rentabilidad de desarrollar el programa en los centros a comienzos de curso, pues se genera un complejo de actividad que permite mejorar las

primeras tomas de contacto con los mismos, estimulando el acercamiento de las familias, y procurando, frente a la frialdad institucional, un mayor grado de calidez humana.

- Es importante, al respecto, considerar en las sesiones iniciales de un programa como el desarrollado la realización de alguna actividad que facilite el contacto físico de las familias con el centro, prestando especial atención a los espacios que comparten sus hijos/as. Las visitas guiadas a la escuela pueden ser un buen punto de partida.

- Deben reforzarse determinados contenidos del programa, haciendo, por ejemplo, un mayor uso de materiales audiovisuales de calidad expresiva e instrumental, esto es, versátiles para las distintas situaciones que se puedan plantear. El recurso a la fotografía parece especialmente sugerente en este contexto pues conlleva estímulos y motivos que favorecen la convivencia.

- Se ha puesto de manifiesto que algunos padres y madres latinoamericanos tienen dificultades para seguir las explicaciones en lengua gallega, optando por desarrollar bastantes sesiones en castellano. Estamos convencidos de que el idioma no debe representarse como un obstáculo mayúsculo en este tipo de programas. Lo contrario puede resquebrar de entrada el clima de comprensión y apoyo que se pretenden desarrollar y afianzar en los centros y en la misma comunidad

- La creación de un ambiente distendido, y de un clima de confianza mutua, puede ayudarse mediante la introducción de más dinámicas participativas, que bien se pueden ejemplificar en una tipología diversa de juegos cooperativos.

- Es necesario implicar en el desarrollo del programa a los profesores tutores de sus hijos/as, ya que pueden ser un importante resorte motivacional tanto para las niñas y niños como para las familias. Recordemos que esta figura profesional desempeña un rol de soporte al proceso integrador, haciendo, en muchas ocasiones, de puente no sólo entre la familia y el centro, sino también entre la familia y los mismos servicios sociales.

- Junto a las familias inmigrantes, es absolutamente preciso comprometer a más familias autóctonas en este tipo de programas, ya que si de lo que se trata es de ayudar a la integración, esta no progresa adecuadamente sin una interacción comunicativa suficientemente fluida y cordial.

- Creemos que el programa debe dilatarse un poco más en el tiempo, programando sesiones con cierta distancia entre sí. La ventaja de tal proceder contribuiría -pensamos- a interiorizar y procesar mejor la información, a incrementar la asistencia de las familias, y a que los profesionales lleven a cabo más distendidamente su labor.

En cualquier caso, las mejoras a las que hacemos referencia no deberían servir para añadir mayor complejidad al programa pues, si bien es inevitable el arreglo previo de bastantes condiciones y acuerdos en una dimensión de abordaje institucional, lo que ansiamos (en aras a la efectividad de estas dinámicas socio-educativas) es una extensión sencilla y práctica del programa en el territorio, mejorando las condiciones de su aplicación y contando con personas más dispuestas a hacer, a plantear iniciativas desde la sociedad civil, sea cual sea la instancia o el foro que las promuevan, a fin de estimular la oferta de acciones que ayuden a incentivar la participación de las familias inmigrantes, y de las autóctonas, en los asuntos que a todos importan.

Más allá de los efectos del programa en las familias, lo que también se ha vuelto a poner de manifiesto es la enorme dimensión social que cabe otorgarle a la educación escolar. De ahí que, para una mayor efectividad de los objetivos de la escuela, sea preciso un buen trabajo

colaborativo con otras instancias de la comunidad, fundamentalmente los servicios sociales y las organizaciones cívicas.

Además, el trabajo nos ha permitido abundar en la creencia de que la implicación del profesorado en proyectos de investigación de esta naturaleza es la mejor vía de formación en un ámbito tan complejo como es el de la participación de los padres y madres en general en la educación, pero específica y especialmente de los que conforman familias inmigrantes.

Los profesionales de la enseñanza muestran su aprecio por aquellos recursos educativos en los que, como es el caso, participan activamente en el diseño, desarrollo y evaluación. Y ello se nota cuando son ellos mismos quienes comprueban que, pese a las dificultades, es posible mejorar la participación de los padres en los centros. Aún teniendo que implicarse en la solución de problemas importantes, han podido, sin embargo, experimentar con un programa que les ha proporcionado la posibilidad de introducir modificaciones y que les ha servido para entrar en contacto con la red de apoyo social de la comunidad.

Por todo ello, creemos firmemente que la Administración educativa debería reanalizar su modelo de formación del profesorado, incentivando una mayor implicación de los docentes de enseñanzas no universitarias en proyectos de investigación e innovación ya que esto podría suponer una mejora de su formación y el aumento de su motivación para innovar y mejorar sus prácticas. Lo mismo deberíamos decir respecto de los investigadores universitarios, pues su contacto con las necesidades reales del sistema se vería ampliamente favorecida con la mayor implicación de los colegas de otros niveles de enseñanza, amén de alentar más oportunidades de elaborar diseños y productos susceptibles de posibilitar una más efectiva transferencia del conocimiento en el espacio público de la educación.

5. Bibliografía

Aguado, T. *et al.* (2006), “Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad”, en T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*, Madrid, La Muralla, pp. 89-146.

Alvira, M.F. (2002), *Metodología de la evaluación de programas, Cuadernos metodológicos*, nº 2. Madrid, CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

Aparicio, R. (2003), *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2002), *El estado de bienestar y la inmigración en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo Asuntos Sociales.

Ariza, M. (2000), “Familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización. Algunos puntos de reflexión”. Trabajo presentado en el *Latin America labor and globalization trends following a decades of economic adjustment. A Workshop*, 10 y 11 de julio, Costa Rica.

Banks, C.M. y Banks, J.A. (1995), “Equity Pedagogy. An Essential Component of Multicultural Education”, *Theory into practice*, 34, pp. 151-158.

Baráibar, J.M. (2005), *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Catarata.

Bartolomé, M. *et al.* (Coord.) (1997), *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, CEDECS.

Berliner, D. (2002), “Educational research: the hardest science of all”, *Educational Researcher*, 31, 8, pp. 18-20.

- Bertrán Tarrés, M. (2005), *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Besalú Costa, X. (2002), “Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de casos”, *Ofrim*, Junio, pp. 65-77.
- Bolívar, A. (2001), “Del aula al centro y vuelta: redimensionar el asesoramiento”, en J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro, pp. 51-68.
- Bolívar, A. (2006), “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Bueno, J.R. y Belda, J.F. (Dir.) (2005), *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Cagigal, V. (2007), “La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural”, en J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*, Lleida, Universidad de Lleida/Fundación SM, pp. 45-59.
- Carrasco, S. (2003), “La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales”, *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- Carrasco, S. (Coord.) (2004), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Checa, F., Arjona, A. y Checa, J.C. (Eds.) (2003), *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*, Barcelona, Icaria.
- Defensor del Pueblo (2003), *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España* (2 vols.), Madrid, Defensor del Pueblo.
- Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha (2003), *La enseñanza intercultural en la etapa de Educación Infantil*, Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha.
- Díez Nicolás, J. y Ramírez Lafita, M.J. (2001), *La inmigración en España. Una década de investigación*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Eisenhart, M. (2006), “Qualitative science in experimental time”, *Internacional Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, 6, pp. 697-707.
- Elzo, J. et al. (2000), *España 2000. Entre el localismo y la globalidad*, Bilbao, Editorial SM y Universidad de Deusto.
- Essomba, M.A. (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- Esteve, J.M. (2003), *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona. Paidós.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975), *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Massachusetts, Addison-Wesley Reading.
- Gordon, E.W. et al. (Eds.) (2003), *Supplementary education. The hidden currículum of high academia achievement*, Denver, Rowman and Littlefield.
- Jordán, J.A. (Coord.) (1998), *Multiculturalisme i educació*, Barcelona, UOC.

- Jordán, J.A., Mínguez, R. y Ortega, P. (2002), “Inmigración: Una respuesta desde la pedagogía intercultural”, en E. Gervilla. (Ed.), *Globalización, inmigración y educación*, Granada, Diputación de Granada, pp. 93-134.
- Krueger, R.A. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- Louie, V.S. (2004), *Compelled to excel: immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*, Stanford, Stanford University Press.
- Louie, V.S. (2005), “Immigrant newcomer populations, ESEA, and the pipeline to college: current considerations and future lines of inquiry”, en L. Parker (Ed.), *Review of Research in Education*, Washington, D.C., AERA, pp. 69-105.
- Lucas, J. de (2002), “Cultura, inmigración y Estado”, en C. Clavijo y M. Aguirre (Eds.), *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado, pp. 121-146.
- Martín Muñoz, G. (2005), “Mujeres musulmanas. Entre el mito y la realidad”, en F. Checa y F. Olmos (Ed.), *Mujeres en el camino. El fenómeno de la migración femenina en España*, Barcelona, Icaria, pp. 193-220.
- Martín Rasines, E. (2006), “La familia en el desarrollo de una sociedad intercultural”, en M.T. López (Dir.), *La familia en el proceso educativo*, Madrid, Fundación Acción Familiar, pp. 143-180.
- Martínez Veiga, U. (1997), *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*, Madrid, Trotta.
- Martínez Veiga, U. (2004), *Trabajadores invisibles: Precariedad, rotación y pobreza de la inmigración en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Catarata.
- Pérez Díaz, V. et al. (2001), *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación “la Caixa”.
- Roza González, M.B. (Coord.) (2003), *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*, Gijón, Consejería de Educación y Cultura.
- Ruiz de Lobera, M. (2004), *Metodología para la formación en educación intercultural*, Madrid, La Catarata.
- Ruiz Román, C. (2005), *Identidades transculturales: Los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España*, Málaga, SPICUM.
- Santos Rego, M.A. (2002), *La cuestión educativa y las nuevas coordenadas de la emigración gallega en Europa* (Monografía inédita), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M.A. (2007), “Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socio-educativa?”, en *Actas del V Congreso sobre la Inmigración en España*. Valencia (www.adeit.uv.es/inmigracion2007).
- Santos Rego, M.A. (Ed.) (1994), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, PPU/USC.
- Santos Rego, M.A. (Dir.) (2004), *A investigación educativa en Galicia* (2 Tomos), Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M.M. (2003), *Inmigración e acción educativa en Galicia*, Vigo, Xerais.

Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M.M. (2005), “Las coordenadas educativas de los emigrantes. Europa como representación”, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, pp. 113-131.

Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M.M. (Dirs.) (2006), *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-03, 2003-04 y 2004-05*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia.

Santos Rego, M.A. *et al.* (2004), “Familia, educación y flujos migratorios”, en M.A. Santos y J.M. Touriñán (Eds.), *Familia, Educación y Sociedad Civil*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 203-280.

Solé, C. y Alcalde, R. (2004), “Exclusión social y educación multicultural de la inmigración”, en *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*, Valencia, 742-757.

Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003), *La infancia de la inmigración*, Madrid, Morata.

Zapata-Barrero, R. (2004), *Multiculturalidad e inmigración*, Madrid, Síntesis.

Zhou, M. y Kim, S.S. (2006), “Community forces, social capital, and educational achievement”, *Harvard Educational Review*, 76, 1, pp. 1-29.