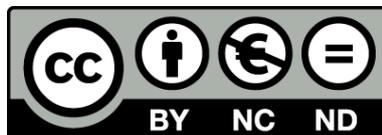




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La percepción de las familias migradas del papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas

Erika Rosa López Dávila



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

La percepción de las familias migradas del papel de la escuela
en el éxito escolar de sus hijos e hijas

Erika Rosa López Dávila



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Barcelona, 2020

La percepción de las familias migradas del papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas

Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”

Facultad de Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Erika Rosa López Dávila

Directora y tutora: Dra. Trinidad Donoso Vázquez

Directora: Dra. M. Ángeles Marín García

A mi familia,

Por vuestra confianza, cariño y apoyo incondicional

Agradecimientos

Estas palabras son para todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron a la finalización de este trabajo.

Gracias a mis directoras de tesis, Dra. Trinidad Donoso y Dra. M. Ángeles Marín, por la ayuda, la orientación, la dedicación, la confianza y la paciencia a lo largo del desarrollo de esta investigación. Por su comprensión y apoyo en momentos difíciles, y por nunca darme por pérdida durante este complicado camino.

Gracias a las 40 familias, a las madres y a los padres, por compartir sus vivencias, sus experiencias, sus preocupaciones y sus inquietudes de manera desinteresada. Gracias por dar voz a esta investigación, sin ellas hubiera sido imposible realizarla.

Gracias a mis amigas y amigos de la Universidad de Barcelona Anna Velasco, Núria Pérez, Inés Massot, Assumpta Aneas, Antonio Ruiz por escucharme, por su preocupación, por su interés y por sus ánimos durante estos años de investigación. Gracias mil

Y finalmente, y no por ello menos importante gracias a toda mi familia, en especial a mi madre y mi padre por ser mi modelo personal, y a Guillermo por su apoyo incondicional.

Resumen

La presente tesis tiene por finalidad comprender la percepción que tienen las familias migradas sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas a través de sus proyectos migratorios y expectativas educativas, del imaginario de éxito escolar poseen y de las relaciones que establecen con la escuela y la comunidad. Se adopta la concepción de percepción que engloba el conocimiento, interpretación y explicación de la realidad a partir de aspectos relacionados con las creencias, los valores sociales y los referentes culturales e ideológicos de las personas (Rosado, García, Matarín, González, y otros, 2008). Desde esta perspectiva se aborda la parte teórica de la tesis, que se estructura en tres apartados en función a tres grandes temáticas: (1) familias migradas y percepción educativa, que intenta explicar la evolución del fenómeno migratorio en España y las expectativas que las familias depositan en los hijos e hijas, (2) éxito escolar, familias migradas y agentes socioeducativos, que explica la visión de éxito que poseen las familias, considerando los factores que influyen en él y la importancia del trabajo mutuo entre estos tres agentes educativos, y (3) relación familia, escuela y comunidad, que aborda, no solo el establecimiento de esta triple relación, sino además, el establecimiento de la relación familia-escuela. Metodológicamente la presente tesis se sitúa dentro del enfoque cualitativo orientado a la comprensión, que permite describir e interpretar la realidad desde dentro (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003), para lo cual, se han realizado entrevistas semiestructuradas a 40 familias migradas. Los resultados obtenidos sugieren que (1) las familias migradas incluyen el bienestar y la educación de los hijos e hijas en diferentes momentos de sus proyectos migratorios, y que sus expectativas educativas abarcan no solo aspiraciones relacionadas con la formación de sus descendientes, sino además con su futuro profesional y/o laboral. Además, la escuela se identifica como un factor importante que permite el cumplimiento de las expectativas educativas familiares; (2) las concepciones de éxito escolar de las familias guardan relación con sus expectativas educativas y con son influenciadas por factores provenientes de tres entornos: sus hijos e hijas, de ellas mismas y de la sociedad de residencia; (3) las familias migradas, mayoritariamente, reconocen la existencia de una

relación familia-escuela que contribuye al éxito escolar de sus hijos e hijas y que depende, en gran medida, del tipo de escuela en la que matriculan a los y las menores. En cambio, con respecto a la relación entre familia, escuela y comunidad, solo algunas familias la identifican y reconocen como un factor que favorece el éxito escolar de sus hijos e hijas, en cuyo caso resaltan el rol que cumple la escuela para lograr esta triple alianza.

Palabras clave: familias migradas, éxito escolar, relación familia-escuela-comunidad.

Abstract

The purpose of this dissertation is to understand the perception that migrant families have about the role of the school in the school success of their sons and daughters through their migratory projects and educational expectations, the imaginary of school success they have and the relationships that establish with the school and the community. The conception of perception is adopted that encompasses the knowledge, interpretation and explanation of reality from aspects related to beliefs, social values and cultural and ideological references of people (Rosado, García, Matarín, González, and others, 2008). From this perspective, the theoretical part of the dissertation is approached, which is structured in three sections based on three main themes: (1) migrant families and educational perception, which attempts to explain the evolution of the migratory phenomenon in Spain and the expectations that families deposit in their sons and daughters, (2) school success, migrant families and socio-educational agents, which explains the vision of success that families have, considering the factors that influence it and the importance of mutual work between these three educational agents, and (3) the family, school and community relationship, which addresses not only the establishment of this triple relationship, but also the establishment of the family-school relationship. Methodologically, this dissertation is situated within the qualitative approach oriented to understanding, which allows describing and interpreting reality from within (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003), for which semi-structured interviews have been carried out with 40 migrant families. The results obtained suggest that (1) migrant families include the well-being and education of their sons and daughters at different times of their migratory projects, and that their educational expectations

include not only aspirations related to the formation of their descendants, but also with your professional and/or work future. In addition, the school is identified as an important factor that allows the fulfillment of family educational expectations; (2) families' conceptions of school success are related to their educational expectations and are influenced by factors from three environments: their sons and daughters, themselves and the society of residence; (3) migrant families, for the most part, recognize the existence of a family-school relationship that contributes to the school success of their sons and daughters and that depends, to a large extent, on the type of school in which they enroll the minors. On the other hand, with respect to the relationship between family, school and community, only some families identify and recognize it as a factor that favors the school success of their sons and daughters, in which case they highlight the role that the school plays in achieving this triple alliance.

Keywords: migrant families, school success, family-school-community relationship.

Índice

Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vii
Índice de figuras.....	xvi
Índice de tablas.....	xviii
Introducción.....	21
Capítulo 1: Familias migradas y percepción educativa.....	25
Introducción.....	26
Presentaciones conceptuales previas.....	27
1. Familias migradas en España.....	29
1.1. Principales teorías de la migración internacional.....	29
1.2. Migración Internacional hacia España.....	32
1.2.1. Acontecimientos que favorecen la migración internacional hacia España....	32
1.2.2. Evolución de la Migración Internacional hacia España (1998 – 2016).....	34
1.2.3. Origen de la población migrada en España.....	39
1.2.4. Evolución y origen de la población migrada en Cataluña.....	40
1.3. Proyecto migratorio como punto de partida.....	45
1.3.1. Conceptualización del proyecto migratorio.....	45
1.3.2. Momentos clave del proyecto migratorio.....	46
1.3.3. La reagrupación familiar como parte del proyecto migratorio.....	51
2. Experiencias migratorias y expectativas familiares.....	52

2.1.	Reestructuración de la vida familiar	52
2.2.1.	Construcción de hogares no tradicionales	52
2.2.2.	Discurso de base fuertemente comparativo	53
2.2.3.	Conciencia de las dificultades que conlleva la crianza de los hijos e hijas	53
2.2.	Expectativas educativas.....	53
2.2.1.	Las expectativas educativas se conciben como parte del proyecto migratorio familiar	55
2.2.2.	Las expectativas educativas se conciben a partir de las experiencias educativas familiares pasadas.....	56
2.2.3.	Las expectativas educativas se relacionan con la transmisión de la religión familiar y la lengua de origen.....	57
2.2.4.	Las expectativas educativas de las familias migradas se relacionan con el éxito escolar de hijos e hijas.....	62
	Capítulo 2: Éxito Escolar, familias migradas, y agentes educativos	63
	Introducción.....	64
1.	Conceptualización de éxito escolar.....	66
1.1.	Dos miradas para un mismo término.....	66
1.2.	Confusión con otros términos	68
1.3.	Carácter multidimensional	69
1.3.1.	Éxito escolar bidimensional	69
1.3.2.	Éxito escolar desde cuatro dimensiones	70
1.3.3.	Éxito escolar con una dimensión poliédrica	71
2.	Éxito escolar desde la mirada de las familias migradas	72
2.1.	Rendimiento académico versus desarrollo integral	72

2.1.1. Éxito escolar como rendimiento académico	73
2.1.2. Éxito escolar como desarrollo integral	73
2.2. Significado de éxito escolar para familias migradas	73
2.2.1. Éxito escolar como continuidad familiar	74
2.2.2. Éxito escolar como medio de promoción social	75
2.2.3. Éxito escolar como éxito para la familia	75
3. Factores que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas	76
3.1. Factores que influyen el éxito escolar asociado al rendimiento académico	76
3.2. Factores que influyen en el éxito escolar asociado al desarrollo integral	77
3.3. Factores que influyen en el éxito escolar considerando el origen migrado	78
3.3.1. Factores del entorno individual o personal	80
3.3.2. Factores del entorno familiar	81
3.3.3. Factores del entorno escolar	82
3.3.4. Factores del entorno comunitario	83
4. El éxito escolar recae en los diferentes agentes educativos	84
4.1. Actuaciones a favor del éxito escolar	84
4.1.1. Proyecto INCLUD-ED	85
4.1.2. Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018	87
Capítulo 3: Relación familia, escuela y comunidad	91
Introducción	92
1. Relación familia-escuela	93
1.1. Factores que influyen en la relación familia-escuela	95
1.1.1. Factores que dificultan la relación familia-escuela	96
1.1.2. Factores que favorecen la relación familia-escuela	100

1.2.	Tipos de relación familia-escuela	104
1.2.1.	Relación familia-escuela desde la implicación o involucramiento	106
1.2.2.	Relación familia-escuela desde la dinámica socioeducativa	108
1.2.3.	Relación familia-escuela desde la colaboración.....	111
1.3.	Iniciativas de la escuela que favorecen la relación familia migrada- escuela	113
2.	La colaboración entre familia, escuela y comunidad.....	115
2.1.	Factores que influyen en la relación de colaboración familia-escuela- comunidad	117
2.1.1.	Factores que favorecen la colaboración familia-escuela-comunidad	117
2.1.2.	Factores que dificultan la colaboración familia-escuela-comunidad.....	119
2.2.	Estrategias, planes y acciones que evidencian el trabajo compartido familia-escuela-comunidad	120
2.2.1.	Equipo de acción para promover alianzas	120
2.2.2.	Redes Educativas	124
2.2.3.	Proyecto Educativo de Ciudad	127
2.2.4.	Plan Educativo de Entorno	132
	Capítulo 4: Metodología de Investigación.....	135
	Introducción.....	136
1.	Del problema a los objetivos de la investigación.....	137
2.	Fundamentación metodológica y diseño de investigación	140
2.1	Fases de la investigación	142
3.	Las familias participantes de la investigación.....	143
3.1.	Criterios de selección de las familias	143

3.2.	Perfil de las familias entrevistadas	144
3.2.1	Lugar de origen	147
3.2.2	Tipos de familias	149
3.2.3	Situación laboral.....	149
4.	Método de recogida de la información: entrevista.....	150
4.1.	Preparación de la entrevista	151
4.1.1	Determinar las dimensiones de la entrevista	151
4.1.2	Determinar las subdimensiones.....	152
4.1.3	Elaborar y validar el guión de la entrevista	153
4.2	Proceso de realización de la entrevista.....	154
4.2.1	Acceso a las familias participantes de la investigación	154
4.2.2	Establecimiento de la comunicación con las familias entrevistadas.....	155
4.2.3	Entorno adecuado para la realización de las entrevistas.....	156
4.2.4	Actitudes idóneas de la persona entrevistadora.....	157
4.2.5	Mecanismos de registro de la información.....	158
5.	Proceso de análisis de la información.....	158
5.1.	Preparación de la información recogida.....	158
5.2.	Utilización de soporte informático para la gestión, organización y análisis de la información	160
5.3	Niveles de análisis de la información.....	160
5.3.1.	Primer nivel de análisis.....	160
5.3.2	Segundo nivel de análisis	170
6.	Criterios de calidad de la investigación.....	174
6.1	Criterios de Rigor	174

6.1.1	Credibilidad	174
6.1.2	Transferibilidad	175
6.1.3	Dependencia	175
6.1.4	Confirmabilidad	175
6.2	Criterios éticos	175
Capítulo 5: Proyecto migratorio y expectativas educativas.....		177
Introducción.....		178
1.	Proyecto migratorio y educación de los hijos e hijas	179
1.1	Inicio: motivos para emigrar	179
1.2.	Planificación del proyecto migratorio	180
1.3.	Finalización del proyecto migratorio: establecimiento o retorno	184
1.3.1.	Quedarse en el actual país de residencia.....	184
1.3.2.	Retornar al país de origen	185
1.4.	Factores que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio	186
1.4.1.	Factores de naturaleza económica.....	186
1.4.2.	Factores de naturaleza emocional	187
1.4.3.	Factores de naturaleza social	188
2.	Expectativas educativas	190
2.1.	Concepción de expectativas educativas	190
2.2.	Expectativas educativas relacionadas con la religión familiar y la lengua de origen.....	192
2.3	Cumplimiento de las expectativas educativas	193
2.4.	Factores que influyen en el cumplimiento de las expectativas educativas	194

2.4.1. Relacionados con los hijos e hijas.....	194
2.4.2. Relacionados con las familias	195
2.4.3. Factores relacionados con la nueva sociedad de residencias	198
Capítulo 6: Éxito escolar desde la percepción de las familias.....	200
Introducción.....	201
1. Concepción de éxito escolar.....	202
1.1. Éxito escolar asociado a rendimiento académico	202
1.2. Éxito escolar asociado a desarrollo integral.....	204
2. Factores que influyen en el éxito escolar	206
2.1. Factores relacionados con los hijos e hijas	206
2.2. Factores relacionados con la familia	209
2.3. Factores relacionados con la sociedad.....	211
2.3.1. Escuela	211
2.3.2. Barrio	213
Capítulo 7: Relación familia-escuela-comunidad desde la percepción de las familias	215
Introducción.....	216
1. Relación familia-escuela	217
1.1. Concepción de la relación familia-escuela.....	217
1.2. Factores que influyen en la relación familia-escuela	219
1.2.1. Factores relacionados con la escuela	219
1.2.2. Factores relacionados con las familias.....	224
1.3 Relación familia-escuela y éxito escolar desde la perspectiva de las familias	227
2. Relación familia-escuela-comunidad	228

2.1.	Percepción de la relación familia-escuela-comunidad	228
2.2.	El rol que cumple la familia, la escuela y la comunidad en el establecimiento de una relación entre ellas	229
2.2.1.	Rol de la escuela.....	229
2.2.2.	Rol de las familias.....	230
2.2.3.	Rol de la comunidad	230
2.3.	Acciones que favorecen la relación familia-escuela-comunidad.....	231
2.3.1.	Acciones de carácter lúdico	231
2.3.2.	Acciones de carácter socioeducativo	231
2.4.	Relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar	232
2.4.1	Desde la visión de éxito escolar asociado al rendimiento académico	232
2.4.2.	Desde la visión de éxito escolar asociada al desarrollo integral	233
Capítulo 8: Conclusiones, límites y prospectiva		234
Introducción.....		235
8.1.	Conclusiones y aportaciones del estudio.....	236
La educación de los hijos e hijas en diferentes momentos del proyecto migratorio.....		236
Factores que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio		238
Expectativas de las familias vinculadas a la educación de los hijos e hijas		240
Cumplimiento de las expectativas educativas.....		241
Concepción de éxito escolar de las familias.....		243
Factores que influyen en el éxito escolar		244
Concepción de relación familia-escuela		246

Factores que influyen en la relación familia-escuela.....	247
Relación familia-escuela y éxito escolar	249
Relación familia-escuela-comunidad.....	249
Acciones que favorecen la relación familia-escuela-comunidad.....	250
Relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar	251
8.2. Propuesta de Intervención.....	251
8.2.1. Acciones lideradas por agentes socioeducativos.....	252
8.2.2. Lideradas por la Escuela.....	252
8.2.3. Lideradas por la AMPA	255
8.3. Límites de la investigación	256
8.3. Prospectiva	257
Bibliografía.....	258
Anexos (Véase CD).....	283

Índice de figuras

Figura 1: Acontecimientos que explican la naturaleza de los flujos migratorios a España entre 1998 y 2016.....	37
Figura 2: Evolución de la Migración Internacional hacia España.	38
Figura 3: Evolución de la población extranjera residente en España.	38
Figura 4: Nacionalidades representativas de la población migrada en España.	40
Figura 5: Evolución de la población extranjera residente en Cataluña.....	42
Figura 6: Tendencia de los saldos migratorios de extranjeros 2008 -2016.	42
Figura 7: Población migrada en Cataluña por continente de nacimiento.	43
Figura 8: Nacionalidades representativas de la población migrada en Cataluña.	44
Figura 9: Proyecto migratorio	45
Figura 10: Marcos de análisis del proyecto migratorio.	46
Figura 11: Momentos clave del proyecto migratorio.....	47
Figura 12: Rasgos en las expectativas educativas de las familias migradas	55
Figura 13: Éxito escolar desde dos concepciones	66
Figura 14: Significados del éxito escolar para familias migradas.....	74
Figura 15: Factores que inciden en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas.....	80
Figura 16: Barreras que impiden la relación familia migrada-escuela	98
Figura 17: Factores que favorecen el establecimiento de la relación familia-escuela ..	101
Figura 18: Conexiones entre familia-escuela según las responsabilidades que asumen cada una de ellas.....	105
Figura 19: Tipos de relación entre familia-escuela según Jaeggi, Osiek, y Favre (2003).	109
Figura 20: Fases para crear alianzas entre familia-escuela-comunidad.....	121

Figura 21: Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)	124
Figura 22: Principales procesos dinámicos que rigen las Redes Educativas.....	126
Figura 23: Acciones del Proyecto Educativo de Ciudad.	128
Figura 24: Dimensiones del Proyecto Educativo de Ciudad	129
Figura 25: Aspectos a considerar para la elaboración de un Proyecto Educativo de Ciudad	130
Figura 26: Preguntas para identificar el paradigma desde el cual se aborda el estudio	140
Figura 27: Del paradigma a la metodología desde donde se aborda el estudio.....	141
Figura 28: Familias participantes de la investigación	144
Figura 29: Familias multiculturales con un progenitor de origen extranjero y otro español	148
Figura 30: Aspectos que guían la elección de la entrevista como método de recogida de la información.....	150
Figura 31: Pasos a seguir para la preparación de la entrevista	151
Figura 32: Estructura del guión de la entrevista.....	153
Figura 33: Aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo de la entrevista	154
Figura 34: Codificación de las transcripciones	164
Figura 35: Ejemplo de codificación abierta.....	164
Figura 36: Ejemplo de codificación axial	165
Figura 37: Ejemplo de localización de conceptos o ideas significativas de las categorías	166
Figura 38: Ejemplo de identificación de palabras en los discursos	171
Figura 39: Ejemplo de identificación de discursos similares	172
Figura 40: Comparación de entrevista y categoría.....	173
Figura 41: Consulta de conjunto	174

Índice de tablas

Tabla 1: Principales Teorías de la Migración Internacional.....	31
Tabla 2: Acontecimientos ocurridos en los países de origen que favorecen la Migración Internacional hacia España	33
Tabla 3: Acontecimientos en España que favorecen la Migración Internacional de 1998 a 2016.....	33
Tabla 4: Evolución de la Migración Internacional hacia España (1998-2016).....	36
Tabla 5: Población migrada residente en España por continente de nacimiento.	39
Tabla 6: Evolución de la población total y extranjera 2007-2016.	41
Tabla 7: Distribución de la población extranjera por continente. Ambos sexos	43
Tabla 8: Expectativas educativas de las familias migradas relacionadas con la escuela	57
Tabla 9: Expectativas educativas de las familias migradas con relación a la religión ...	58
Tabla 10: Familias que solicitaron formación religiosa para sus hijos e hijas. Curso 2017-2018. Cataluña.	59
Tabla 11: Objetivos del modelo educativo plurilingüe e intercultural de Cataluña.....	61
Tabla 12: Expectativas educativas de las familias migradas y éxito escolar.....	62
Tabla 13: Uso de los conceptos de éxito y sus implicaciones prácticas	69
Tabla 14: Líneas de estudio del éxito y fracaso escolar	69
Tabla 15: Dimensiones del éxito escolar	70
Tabla 16: Concepción de éxito educativo. Perspectivas y Dimensiones.....	72
Tabla 17: Factores que afectan el éxito escolar asociado al desarrollo integral.....	78
Tabla 18: Elementos que apoyan el éxito escolar de la población estudiantil de origen migrado	79
Tabla 19: Factores del entorno personal que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas	81

Tabla 20: Factores del entorno familiar que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas	82
Tabla 21: Factores del entorno escolar que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas	83
Tabla 22: Factores del nuevo entorno que afectan el éxito escolar de hijos e hijas de familias migradas.	83
Tabla 23: Objetivos del proyecto INCLUD-ED.....	86
Tabla 24: Actuaciones de éxito INCLUD-ED.....	86
Tabla 25: Objetivos del Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018.....	87
Tabla 26: Ejes de actuación del Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018.....	90
Tabla 27: Familias o escuela como responsables de la difícil relación familia-escuela.	97
Tabla 28: Concepción de la relación familia-escuela en España	106
Tabla 29: Tipos de implicación o involucramiento familia-escuela	107
Tabla 30: Dimensiones que propician vínculos entre familia-escuela.....	108
Tabla 31: Mecanismos para mejorar la relación familia-escuela	111
Tabla 32: Iniciativas catalanas en favor de la relación familia migrada-escuela	114
Tabla 33: Principios que sustentan el trabajo entre familia-escuela-comunidad	116
Tabla 34: Condiciones para activar sistemas educativos con mayor equidad a través de alianzas.....	117
Tabla 35: Aspectos que favorecen la colaboración familia-escuela-comunidad	119
Tabla 36: Aspectos que dificultan la colaboración familia-escuela-comunidad.....	120
Tabla 37: Acciones que debe realizar un ATP	121
Tabla 38: Profesionales que pueden conformar una ATP	122
Tabla 39: Condiciones para la constitución de redes educativas	126

Tabla 40: Condiciones necesarias para la creación del PEC	131
Tabla 41: Mecanismos de participación y de gestión del Proyecto Educativo de Ciudad	132
Tabla 42: Objetivos generales y líneas de intervención del Plan Educativo de Entorno	134
Tabla 43: Objetivos generales y específicos de la investigación	140
Tabla 44: Metodología cualitativa	142
Tabla 45: Fases de la investigación.....	142
Tabla 46: Criterios de selección de las familias migradas participantes	144
Tabla 47: Perfil de las familias participantes de la investigación	147
Tabla 48: Dimensiones de la entrevista y su relación con los objetivos de la investigación.....	152
Tabla 49: Subdimensiones que guían la entrevista	153
Tabla 50: Normas del proceso de comunicación	156
Tabla 51: Aspectos a considerar al gravar las entrevistas	158
Tabla 52: Ejemplo de codificación de identificación de la entrevista y de las familias entrevistadas	159
Tabla 53: Ejemplo de codificación de identificación de los progenitores.....	159
Tabla 54: Sistema de categorización inicial	163
Tabla 55: Ejemplo de modificación de la categoría.....	165
Tabla 56: Sistema de categorización final (versión resumida).....	170

Introducción

En el ámbito educativo en España, y en particular en Cataluña, los diversos movimientos migratorios poblacionales surgidos desde hace más de cinco décadas siguen planteando nuevos retos en la búsqueda de intentar conformar una sociedad intercultural que promueva un nuevo orden y nuevas soluciones en favor de la igualdad de oportunidades, de derechos y de deberes entre todos sus ciudadanos y ciudadanas. La llegada de población de origen extranjero a las escuelas, no solo ha transformado la configuración de esta institución educativa sino además, en palabras de Garreta (2008), ha puesto de manifiesto dificultades que ya existían antes de su llegada, como: la desigualdad de poder entre escuela y familia, la falta de comunicación eficaz entre ambos agentes educativos o la poca implicación de las familias en las acciones y actividades propuestas por la escuela.

La revisión bibliográfica y la búsqueda de antecedentes, explicados de manera más detallada en los tres primeros capítulos, han permitido identificar estudios, tanto a nivel nacional como internacional, que han ayudado en la concreción del tema central de esta investigación, ampliando el conocimiento sobre él y su proyección futura. Se destacan especialmente investigaciones relacionadas con: la percepción que tienen las familias migradas sobre el medio escolar y las pautas educativas que éste les proporciona (Bartolomé, y otros, 1997; Benoit, Rousseau y Ngirumpatse, 2008; Bertran, 2005; Blanch, 2010; Garreta, 2011a, 2011b; Lorenzo, y otros, 2007; Moscoso, 2009; Santos, Lorenzo, Abal, Basanta, Maquieira, y Priegue, 2006); la procedencia étnico-cultural y la relevancia que las familias migradas conceden a la educación de los hijos e hijas (Santos, Lorenzo, y Priegue, 2011); el papel de las familias migradas en la educación de los hijos e hijas (Cárdenas y Terrón, 2011, Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009), la actitud de las familias migradas con relación al rendimiento escolar o al éxito de los hijos e hijas (Garreta, 1994, Ferguson, 2006; Neuenschwander, Vida, Garret, y Eccles, 2007; Portes y Hao, 2004); la visión de éxito escolar que tienen las familias migradas (Kanouté, Vatz, Rachédi, y Tchimou, 2008); la relación familia migrada-escuela a partir de la participación de las familias (Changkakoti y Akkari, 2008; Garreta, 2008, Jordán, 2009; Leiva y Escarbajal, 2011; Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013a; Terrén y Carrasco, 2007; Vatz, Kanouté, y Rachédi, 2008); la relación familia migrada-escuela-comunidad y el éxito escolar (Kanouté, Vatz, Rachédi, y Tchimou, 2008; Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013a).

Todas estas investigaciones, especialmente las realizadas en el ámbito nacional y autonómico, brindan información relevante sobre la escuela, el éxito escolar y las familias migradas, pero también ponen en evidencia que aún quedan algunos aspectos por explicar sobre las sinergias que pueden establecerse entre estos dos agentes educativos, como por ejemplo: ¿pasa lo mismo con familias migradas de diferentes países de origen?, ¿cómo la educación de los hijos e hijas está vinculada con los proyectos migratorios?, ¿qué esperan las familias migradas de la educación de sus hijos e hijas?, ¿el nivel educativo en el que están los hijos e hijas es relevante?, ¿qué tipo de escuela prefieren las familias migradas?, ¿qué esperan de la escuela en relación a la enseñanza de la lengua de origen y la religión familiar?, ¿cómo conciben las familias migradas el éxito escolar?, ¿qué consideran que influye en el éxito escolar de sus hijos e hijas?, ¿cómo afecta la relación familia-escuela en el éxito escolar de los hijos e hijas?, ¿qué piensan sobre la relación familia-escuela-comunidad?, ¿cuál creen que es el papel de la escuela en el establecimiento de la relación familia-escuela-comunidad?. En un intento por contestar a estas interrogantes, la presente Tesis Doctoral se plantea como finalidad: Comprender la percepción que tienen las familias migradas sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas a través de sus proyectos migratorios y expectativas educativas, del imaginario de éxito escolar que poseen y de las relaciones que establecen con la escuela y con la comunidad para favorecer este éxito.

Y como objetivos generales:

- Analizar los aspectos vinculados al proyecto migratorio y a las expectativas de las familias migradas relacionadas con la educación de los hijos e hijas.
- Comprender el imaginario de las familias migradas sobre el éxito escolar de sus hijos e hijas.
- Comprender el tipo de relaciones que se establecen entre familias migradas, escuela y comunidad a favor del éxito escolar, desde la perspectiva de las familias.
- Elaborar una propuesta de intervención que favorezcan el éxito escolar y la promoción de la cohesión e igualdad de oportunidades educativas que impliquen el trabajo conjunto escuela-familia-comunidad.

De este modo, se pretende: (1) contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento, y a la ciencia y a la sociedad intentando dar respuesta a una problemática política, social y educativa a

partir de situar a las familias como estructura básica de las relaciones afectivas interpersonales y como el núcleo a partir del cual se articulan todo un conjunto de derechos y deberes en favor de la solidaridad intergeneracional, la protección de la población infantil y adolescente, la educación y la cultura, entre otros, tal y como señala la ley 18/2003, de 4 de julio, de apoyo a las familias, (2) reconocer el respeto y apoyo a las responsabilidades de los progenitores, en concordancia a la ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y adolescencia; y promover la igualdad de oportunidades para que las diferencias de origen no condicionen los éxitos educativos y sociales de la ciudadanía, tal y como se vino incentivando a través de políticas educativas como el Plan de acción para la lucha contra la pobreza y para la inclusión social en Cataluña 2015 – 2016¹ o el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo².

Respecto a su estructura, la presente tesis doctoral se articula en torno a ocho capítulos, más un apartado de referencias bibliográficas y otro dedicado a los anexos. Los tres primeros están destinados a la fundamentación teórica que, desde una mirada holística, pretende explicar el estado actual de la cuestión y los principales aspectos vinculados con la temática de la investigación. El primer capítulo: *Familias migradas y percepción educativa*, se centra en aspectos relacionados con el fenómeno migratorio (por qué emigran las familias, de dónde vienen y por qué deciden quedarse o marcharse del nuevo país) y con las experiencias migratorias y expectativas de las familias (cómo cambia la estructura familiar como consecuencia de la migración y qué expectativas albergan las familias y cómo estas se reconfiguran hacia la educación de los hijos e hijas). El segundo capítulo: *Éxito escolar, familias migradas, y agentes educativos*, explica la compleja tarea que supone intentar definir qué es éxito escolar y cómo lo conciben las familias migradas, qué factores pueden influir en él desde una concepción bidimensional (rendimiento académico versus desarrollo integral) y cómo los agentes educativos pueden trabajar para que la población estudiantil sea exitosa. Y finalmente, el tercer capítulo teórico: *Relación familia, escuela, comunidad*, aborda en primer lugar aspectos relacionados con la relación familia-escuela (cómo se establece y qué factores influyen en su establecimiento) y cómo ésta se abre hacia la comunidad (qué requiere su establecimiento y qué factores influyen en su establecimiento). Y, en segundo lugar, cómo el

¹ Traducción propia. Nombre original *Pla d'acció per a la lluita contra la pobresa i per a la inclusió social a Catalunya 2015-2016*.

² Traducción propia. Nombre original *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*.

trabajo conjunto familia-escuela-comunidad puede favorecer el éxito escolar (qué estrategias la promueven la relación entre estos tres agentes educativos en favor del éxito escolar).

Una vez expuesta la fundamentación teórica de esta tesis doctoral, el cuarto capítulo: *Metodología de investigación*, presenta el marco metodológico. Este se organiza en función a seis subcapítulos que explican: el problema a investigar, la finalidad y los objetivos de la investigación, la fundamentación metodológica que guía el trabajo desde el paradigma interpretativo y el diseño de investigación utilizado, los criterios de selección y el perfil de las familias participantes, la entrevista como método de recogida de la información utilizado, el proceso de análisis de la información seguido y los criterios de calidad que se contemplaron.

Los tres capítulos siguientes, presentan los resultados obtenidos. En el quinto capítulo se abordan dos temas centrales: *proyecto migratorio* y *expectativas educativas* de las familias migradas. El sexto capítulo se centra en el imaginario de *éxito escolar* que poseen las familias. Y finalmente, el séptimo capítulo plantea los temas: *relación familia-escuela* y *relación familia-escuela-comunidad* y *éxito escolar* desde la perspectiva de las familias.

Y Finalmente, el octavo capítulo presenta las conclusiones, la propuesta de intervención, los límites y la prospectiva de la presente tesis doctoral.

Capítulo 1: Familias migradas y percepción educativa

Es esencial llegar a familiarizarse con la historia, la cultura y los factores que precipitaron la migración de las familias migradas, para sentirse a gusto trabajando con ellas.

Ramírez (1997)

Introducción

Presentaciones conceptuales previas

1. Familias migradas en España
 - 1.1. Principales teorías de la migración internacional.
 - 1.2. Migración internacional hacia España.
 - 1.3. Proyecto migratorio como punto de partida.
2. Experiencias migratorias y expectativas familiares.
 - 2.1. Reestructuración de la vida familiar.
 - 2.2. Expectativas educativas.

Introducción

El presente capítulo tiene un doble objetivo. Por un lado, explicar aspectos relacionados con el fenómeno migratorio internacional en España. Y por otro, exponer qué tipo de expectativas educativas tienen las familias migradas y qué gira en torno a ellas. Para dar respuesta a estos objetivos el capítulo se estructura en dos grandes apartados: (1) familias migradas en España y, (2) familias migradas y expectativas educativas.

En el primer apartado, destinado a las familias migradas en España se intenta explicar cómo ha evolucionado el fenómeno migratorio en este país, por qué migran las familias y qué las mueve a elegirlo como destino, examinando para ello: (1) las principales teorías de la migración internacional, con la intención de identificar algunos de los motivos por los cuales las personas emigran (Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino y Taylor, 1993; Arango, 2003; Micolta, 2005; Gómez, 2010); (2) los acontecimientos más relevantes sucedidos en España y en los países de origen de las familias migradas, para poder contextualizar el fenómeno migratorio e identificar algunos otros factores socioeconómicos que pueden haber propiciado la migración (Arroyo, Bermúdez, Romero, Hernández, y Planelles, 2014; Cachón, 2011; Domingo, Sabater, y Ortega, 2014; Gómez, 2010); y (3) el proyecto migratorio familiar como punto de partida de la migración, que evidencia una planificación, organización y ejecución que involucra, a menudo, a toda la familia (Colectivo IOÉ, 1999; Albert, Navarro, Rodríguez, Sanahuaja, y Santoja; 2010; Cruz, 2006; García, 2011; Izquierdo, 2000a, 2000b; Sanz, 2009; Lorenzo, y otros, 2007).

En el segundo apartado, sobre experiencias migratorias y expectativas familiares, se exponen cómo se configura y reestructura la familia después de la migración de los progenitores y de la reagrupación familiar en el nuevo país, y qué expectativas poseen las familias. Para lograrlo se examina: (1) la reestructuración de la vida familiar a partir de la experiencia migratoria (Ballestín y Roca, 2011, Terrén y Carrasco, 2007), y (2) el tipo de expectativas que tienen las familias migradas, incluidas aquellas relacionadas con la educación de sus hijos e hijas (Cárdenas y Terrón, 2011; Carrasco, Ballestín, y Borison, 2004; Carrasco, Pàmies, y Bertran, 2009; Garreta, 1994, 2009, 2015; Requena y Sánchez-Dominguez, 2011).

Presentaciones conceptuales previas

Llegado este punto, es importante aclarar dos conceptos que se consideran relevantes para esta investigación: el primero que justifica porque a las familias de origen extranjero se les denomina familias migradas y no inmigrantes, y el segundo que explica qué concepción de percepción se adopta.

Con relación al concepto familias migradas. Siendo conscientes que el adjetivo que designa a una persona que inmigra y que llega a un lugar distinto de donde vivía, sea un país extranjero o el propio, para radicar y echar raíces en él es inmigrante (RAE, 2018), se considera que, en el caso de la migración internacional, este término puede convertirse en una categoría de poder que puede llegarse a utilizar para identificar a una persona como, tal y como señalan Rubio, Clua, y Sánchez (2017), inferior de país pobre. Ya lo manifestaba así, a finales de los 90, Delgado (1998):

“Immigrant és un atribut aplicat des de fora, a la manera d’un estigma; un qualificatiu que s’aplica a individus investis amb determinades característiques negatives. L’immigrant és un estranger, un estrany que pertany a un altre món; ha de ser pobre, aquell que està destinat a ocupar els pitjors llocs de la societat; és també un endarrerit, poc modern, des del punt de vista cultural; i perillós, perquè constitueix una amenaça a la integritat i a la seguretat de la societat que l’acull” (p. 35).

La palabra inmigrante, bajo esta visión, se convierte en una “huella” que perpetua la condición de recién llegado de las personas de origen extranjero (Alsina y Medina, 2009) y que incluye incluso a los hijos e hijas nacidos en el nuevo país de residencia, a quienes se identifica como inmigrantes de segunda y tercera generación cuando en realidad esta población infantil no ha emigrado jamás. Es como si se pudiera heredar la tara³ de inmigración de madres y padres (Delgado, 1998), con todas las diferencias sociales que ello, a menudo, comporta. Se considera más correcto, coincidiendo con Carbonell y Morollón (2004), que solo deba usarse el término inmigrante para referirse a la persona durante el período en que estuvo circulando, como un tiempo pasado. De tal manera que, una persona que emigró y que ya se estableció en un nuevo lugar, deba cambiar de categoría porque el acto de emigrar ya ha terminado. Es por este motivo, que en el marco de esta investigación y

³ En sus acepciones, según la RAE, de defecto o mancha que disminuye el valor de algo o de alguien.

intentando dejar de lado las negativas connotaciones sociales del término inmigrante, que frecuentemente no hacen más que contribuir a la creación de diferencias y discriminación, al hablar de la población de origen extranjero que emigró a España se hablará de población migrada, entendiendo que estas personas vinieron de otro país, y ya se han establecido aquí como parte de la estructura social, política y económica, asumen su participación en la construcción de la sociedad y son ciudadanas de pleno derecho.

Respecto al concepto de percepción, las diversas aportaciones realizadas desde la psicología social y la sociología (Bruner y Goodman, 1947; Vargas, 1994; Rosado, García, Matarín, González, y otros, 2008) desvelan que se concibe a partir de experiencias que se interpretan y se moldean por patrones culturales, valores o creencias aprendidas desde la infancia y cuya selección y organización están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas, produciendo un pensamiento simbólico que orienta la manera como los grupos sociales se apropian del entorno. La percepción así entendida tiende a ser subjetiva e individual y a la vez está condicionada por una subjetividad colectiva.

“No es el sujeto aislado el que siempre percibe tal o cual fenómeno. A veces su visión del mundo está influenciada por la poderosa fuerza de la colectividad. Así las percepciones del mundo se forman por la interpretación y la valoración de todo aquello con lo que se relaciona cada sociedad o grupo humano” (Rosado, García, Matarín, González, y otros, 2008, pp. 20-21).

Por ello en esta investigación, cuando se habla de la percepción de las familias migradas se alude a cómo éstas conocen, interpretan y explican la nueva realidad en el nuevo país, a partir de aspectos relacionados con sus creencias, valores sociales y referentes culturales e ideológicos. Concebir así la percepción obliga a considerar relevante comprender cómo la experiencia migratoria y las expectativas en el nuevo país de residencia y en el futuro de los hijos e hijas influyen en la percepción educativa de los progenitores de las familias migradas.

1. Familias migradas en España

1.1. Principales teorías de la migración internacional

Numerosas son las causas por las cuales las personas emigran de su país de origen, y si se tuviera que destacar alguna de ellas, seguramente se mencionaría alguna de las señaladas por las diferentes teorías de la migración internacional, fundamentadas en bases económicas. Las primeras aportaciones relacionadas con las primeras concepciones vinculadas con la movilidad de personas (libre movilidad de factores para el desarrollo de la producción, libre elección en ejercicio de las libertades individuales, motivación por las diferencias salariales, superpoblación, sustitución de actividades económicas o búsqueda de bienestar) se encuentran en los estudios de los clásicos Smith (1776), Marx (1867) y Malthus (1820). Sin embargo, los que pueden ser considerados precursores, porque contribuyeron a establecer los primeros cimientos al estudio de las migraciones internacionales aunque sus estudios no constituyan una verdadera teoría, según Arango (2003), son Ernst Georg Ravestein (1885), William Thomas y Florian Znaniecki (1918-1920) y Everett S. Lee (1966). En el caso del demógrafo Ravestein (1885), su obra *Leyes de las migraciones*⁴, describe las causas de expulsión que se producen en el país de origen y las razones de atracción del país destino como elementos fundamentales para la migración internacional, estableciendo por primera vez la relación *push-pull*⁵. Por su parte, los sociólogos Znaniecki y Thomas realizan, en su libro *El campesino polaco en Europa y en América*⁶, intentan explicar este fenómeno de la migración desde la perspectiva del migrante, tanto en el país de origen como en el país destino. Y por último, Lee (1966) retoma los estudios de Ravestein sobre la relación *push-pull* y, en su obra *Una teoría de la migración*⁷, explica la migración a partir de cuatro factores: *factores de expulsión*, asociados al lugar de origen y de carácter económico (sobrepoblación, desempleo, pobreza, baja productividad, etc.) o social (inseguridad, falta de servicios como: sanidad, educación, etc.); *factores de atracción* asociados al lugar de destino que atraen a las personas hacia él (demanda de empleo, mejores salarios, mejores oportunidades de educación, mejores servicios sociales, etc.); *obstáculos intervinientes*

⁴⁴ Ravestein, E. (junio 1885). The Law of migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 48 (2), pp. 167-227

⁵ Relación de atracción-repulsión.

⁶ Thomas y Znaniecki (1918-20) *The polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group*. Boston: Richard Badger.

⁷ Lee, E. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3 (1), pp. 47-57.

representan aquellos factores que pueden interferir en el proceso de migración como: la distancia, las leyes de inmigración del país destino, los gastos económicos para el transporte y la supervivencia en el país destino, las cargas familiares o las personas que dependen del migrante, etc.; y *factores personales* (la edad del migrante, la sensibilidad personal, el conocimiento de las condiciones en el lugar destino, las aspiraciones personales, la resistencia a los cambios, etc.). Para Lee (1975) la migración no sólo es el resultado de una comparación de factores en el país origen y en el de destino, sino que deben tenerse en cuenta también los obstáculos que intervienen (que pueden ser insignificantes o insuperables en las personas que migran) y los factores personales (que pueden facilitar o retardar las migraciones).

Estos primeros estudios sirvieron de base para teorizar diferentes enfoques económicos que explican también la migración internacional, entre los que destacan: las teorías neoclásicas, los enfoques de la nueva economía de la migración de trabajadores, las teorías con perspectiva histórica estructural y las teorías de la perpetuación de los movimientos migratorios (Arango, 2003; Gómez, 2010; Massey, y otros, 1993; 2000; Martínez, 2000; Massey, Durand, y Malone, 2009; Micolta, 2005; Salas, 2009). A continuación (Tabla 1), se explica el fenómeno migratorio internacional desde cada una de estas teorías.

	Principales representantes	La migración internacional se concibe como...	Las personas tienden a migrar por...	La concepción de migración internacional no explica por qué...
Teorías Neoclásicas	Lewis (1954) <i>Teoría del desarrollo económico.</i> Todaro (1969) <i>enfoque de la decisión individual.</i>	El resultado de una elección individual y racional de costo-beneficio consecuencia de la desigualdad de distribución de capital y trabajo.	La diferencia de capital y de productividad (mano de obra y salarios) existente entre el país de origen y el país destino. Las personas de países de salarios bajos se trasladan a países de salarios altos.	El volumen de emigración no guarda relación entre la magnitud de desequilibrios económicos que separa al país de origen del país de destino. Si los que emigran tiene buenos salarios en los países destino regresan a sus países de origen. No se puede migrar espontánea y libremente sin considerar las restricciones políticas y legales.
Enfoques de	Oded Stark	El resultado de una	Las imperfecciones del mercado y la	Se produce este fenómeno cuando los

la Nueva economía de la migración de trabajadores ⁸	(1991).	elección racional que nace en el seno familiar o comunitario, que permite diversificar las fuentes de ingresos económicos y se comparten los riesgos.	asimetría de información y tecnología entre el país de origen y el país destino.	contextos migratorios son menos estables (desorganización social o circunstancias en que la vida se pone en riesgo) o si la realiza la familia al completo.
Teorías con perspectiva Histórica estructural	Piore (1969) <i>Teoría de los mercados de trabajo duales.</i> Portes y Walton (1981) y Sassen (1988) <i>Teoría de los sistemas mundiales.</i>	Una etapa histórica estructural basada en la división internacional del trabajo y la desigualdad de las economías de los países del sistema capitalista mundial (países desarrollados o centrales y los países subdesarrollados o de la periferia).	La demanda de trabajadores a bajo costo en los países desarrollados o del centro (mercancía clave) y el desempleo en los países subdesarrollados o de la periferia. Las personas que migran buscan un trabajo que les permita un status en el país de origen.	Existen diferencias en las tasas de migración entre los diversos países destino con similares demandas de trabajadores. Toda persona que emigra no tiene un trabajo seguro y asignado en el país de destino si la migración se origina por la demanda de trabajadores
Teorías de la perpetuación de los movimientos migratorios	John Barnes (1954) <i>Teoría de las redes migratorias.</i>	Una elección individual o familiar para acceder a un empleo con mejor salario como dinámica de perpetuación migratoria.	Considerar más atractiva nuevas migraciones como resultado de la información y el apoyo que proporcionan las redes migratorias, las instituciones públicas o privadas (legales o ilegales) y el desarrollo de una cultura de migración.	Si la dinámica de migración puede prolongarse indefinidamente porque se origina un proceso de desaceleración, aunque sea eventual.

Tabla 1: Principales Teorías de la Migración Internacional.

⁸ Aunque para algunos autores los enfoques de la nueva economía de la migración de trabajadores se perciben como una variante sofisticada de las teorías neoclásicas (Arango, 2003; Massey, y otros, 1993; Gómez, 2010)

La literatura revisada sugiere que estas teorías por si solas no pueden dar respuesta a por qué se originan los movimientos migratorios internacionales, ya que las circunstancias de las personas que migran pueden ser diversas. Puede que no siempre se realicen cálculos de costo-beneficio o se diversifique el trabajo o que no sean los motivos socioeconómicos los que influyan en la decisión de emigrar. Tal vez sería mejor, para entender el fenómeno migratorio al completo, que los estudios se apoyaran en un enfoque más holístico que incluya diversas perspectivas, a diferentes niveles y considerando distintos supuestos.

1.2. Migración Internacional hacia España

Comprender el fenómeno de la migración internacional y, por ende, los motivos que llevan a las personas a emigrar, puede resultar complicado y complejo, como se aprecia en el apartado anterior. Por esta razón, intentar entender la evolución de este fenómeno en España, obliga a considerar una perspectiva más amplia, y por tanto, otros aspectos que pueden haber influido en el momento de tomar esta decisión. A continuación se explican los que se consideran más relevantes:

1.2.1. Acontecimientos que favorecen la migración internacional hacia España

Son diversos los acontecimientos ocurridos, tanto en los países de origen como en España, que pueden haber favorecido la migración internacional hacia este país (Arroyo, Bermúdez, Romero, Hernández, y Planelles, 2014; Cachón, 2011; Izquierdo, Jimeno y Lacuesta, 2014; Ortega, Domingo, y Sabater, 2016). Probablemente, para las personas que migran, los ocurridos en el país de origen son los que más pesen a la hora de tomar la decisión de emigrar (Tabla 2), pues algunos de ellos, como la inestabilidad económica o política, pueden traer como consecuencia altos índices de pobreza, diferencias salariales, deterioro de las condiciones de vida e, incluso, inseguridad ciudadana (Castillo y Reguant, 2017, González, 2015).

-
- La inestabilidad económica de algunos países de América Latina, como por ejemplo: la dolarización de la economía ecuatoriana en el 2000, el “corralito” argentino en 2001 y la crisis económica Venezolana en la actualidad.
 - La inestabilidad política, la violencia y los conflictos armados que están presentes en otros países como Colombia, Venezuela, Pakistán y Siria, o países del África subsahariana.
 - Las migraciones forzadas y masivas de africanos debido a factores políticos, religiosos,
-

culturales y catástrofes naturales.

Tabla 2: Acontecimientos ocurridos en los países de origen que favorecen la Migración Internacional hacia España

Con respecto a los acontecimientos ocurridos en España, la Tabla 3 muestra aquellos que ayudan a explicar porque resulta un atractivo país receptor para algunas personas que lo eligen como destino.

-
- El crecimiento económico y la fuerte demanda de población trabajadora, desde los 90' hasta finales de 2007, sobre todo en el sector servicios (hostelería, servicios personales y domésticos), construcción y agricultura, tanto en el ámbito formal como en el de economía sumergida.
 - La imagen de España a nivel internacional como un país con capacidad de ser alternativa migratoria con menos dificultades de entrada y por ser para ciertos migrantes, especialmente africanos, la principal puerta de entrada a la Unión Europea.
 - Las facilidades de ingreso a España por parte de personas provenientes de países con críticas coyunturas socioeconómicas, tales como:
 - Países latinoamericanos a los que no se les exige visado, ya sea por las relaciones culturales o por poseer grandes colonias de población de españoles: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2017).
 - Países del Este de Europa como Polonia (2004), Rumanía y Bulgaria (2007), y Croacia (2013) que han visto facilitada su entrada a España con el proceso de ampliación de la Unión Europea (UE) (Parlamento Europeo, 2017).
 - Las regularizaciones efectuadas por España que ayudaron también a la realización de las reagrupaciones familiares. Entre las regularizaciones más destacadas encontramos la originada por la creación de la Ley Orgánica de Inmigración y Extranjería 4/2000, en que la inscripción padronal⁹ conlleva el derecho de acceso a servicios públicos gratuitos como sanidad o educación. Esto trajo consigo una campaña paralela estimulando el empadronamiento de los extranjeros en situación irregular.
 - España se convierte en un mejor destino para países como Ecuador y República Dominicana, debido al endurecimiento de la política migratoria Norteamericana.
 - La demanda de visa para la entrada a los países del espacio *Schengen* a países que antes disfrutaba del acceso sin visado, como Colombia y Cuba (en abril de 2001), Ecuador (en agosto de 2003) y Bolivia (en abril de 2007). Esto trajo como consecuencia la llegada precipitada a España de personas de dichos países.
-

Tabla 3: Acontecimientos en España que favorecen la Migración Internacional de 1998 a 2016

⁹ El registro en el Padrón Municipal Continuo acredita la residencia en España (uno de los principales requisitos en las regularizaciones extraordinarias y en la regularización por arraigo). INE

1.2.2. Evolución de la Migración Internacional hacia España (1998 – 2016)

Los acontecimientos señalados en el apartado anterior, como la regulación extraordinaria de personas de origen extranjero, la imposición del visado para la entrada en los países del espacio *Schengen* a personas de países que antes tenían entrada libre, la entrada de nuevos países a la Unión Europea, la crisis económica mundial o la mejora económica (Tabla 4 y Figura 1), contribuyen a explicar la evolución de los diferentes flujos migratorios hacia España entre 1998 y 2016 (Figura 2).

Periodo	Flujos migratorios
1998 a 2000	<p>Los flujos migratorios de personas extranjeras crecen especialmente provenientes de Latinoamérica, la Unión Europea de los 15 y África (sobre todo de Marruecos).</p> <p>Podría considerarse una fase de alta intensidad de la inmigración en España que coincide con la inscripción en el Padrón Municipal y la regulación extraordinaria (Miyar y Garrido, 2010).</p>
2000 a 2003	<p>La tendencia de aumento sufre ciertos descensos puntuales. En el 2001 394.045¹⁰ personas de origen extranjero ingresaron a España. En 2002 aumenta a 443.085 y sufre un leve descenso en 2003 (429.524 personas) vinculado a la reducción de entradas de personas de origen colombiano y ecuatoriano tras la imposición del visado para la entrada en los países del espacio <i>Schengen</i> (Arroyo, y otros, 2014).</p> <p>La migración institucionalizada¹¹ pone a España en el mapa migratorio internacional como un potencial país de destino.</p>
2004 a 2005	<p>A finales de 2004 se experimenta un aumento que supera las 600.000¹² personas.</p> <p>Este aumento de población de origen extranjero coincide con los meses previos al nuevo reglamento de extranjería y a la regularización del año 2005.</p>
2006 a 2007	<p>Una nueva oleada migratoria se da desde Latinoamérica y Europa Oriental, el número de personas extranjeras que llegan a España se aproxima al millón (920.534).</p> <p>Este periodo coincide con la entrada de Rumanía y Bulgaria a la Unión Europea y la puesta en marcha, en España, del <i>Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010</i>. Este Pla estratégico proponía</p>

¹⁰ Para más información revisar los Anuarios Estadísticos de España 2002-2003, 2004 y 2005 publicados por el Instituto Nacional de Estadística de España (INE).

¹¹ Migración realizada a partir de las leyes que regulan y controlan el ingreso a un país (Chávez, 2003)

¹² Los datos de 2004 a 2009 se han extraído de los Anuarios Estadísticos de España 2006 y 2009 publicados por el INE.

“potenciar la cohesión social a través del fomento de políticas públicas basadas en la igualdad de derechos y deberes, igualdad de oportunidades, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia del inmigrante a la sociedad a la que ha accedido y el respeto a la diversidad” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007, p. 7).

2008 a 2009 La oleada migratoria procedente del extranjero a España disminuye paulatinamente, de casi un millón de personas se llega a finales de 2009 a las 365.367¹³. Esta tendencia se puede explicar teniendo en cuenta varios factores, entre los cuales destacan:

- la explosión de la crisis económica a nivel mundial y el incremento del desempleo (la tasa de paro en España según la EPA¹⁴ del primer trimestre de 2009 alcanzaba 28,4%, casi 10 puntos por encima del valor de 2008 en el mismo periodo).
- la reducción de las posibilidades de entrada a España por la disminución de cupos para la contratación de personas trabajadoras en el país de origen, y
- el aumento de la emigración de personas extranjeras a causa, probablemente, de la ayuda al retorno voluntario¹⁵.

2010 a 2011 El número de personas extranjeras que emigran a España apenas supera las 350.000, dando como resultado un saldo migratorio negativo de cerca de 33.000 personas extranjeras.

En 2011 esta tendencia se mantiene, aunque en menor medida, con un saldo migratorio de 17.669 personas extranjeras¹⁶.

2012 El número de personas extranjeras que emigra a España disminuye a 281.978 (un 16,1% menos que en 2011). Y el número de personas extranjeras que dejan España aumenta a 417.023.

En relación a las principales nacionalidades que inmigraron desde el exterior, según datos del INE, son personas de origen rumano (10%), marroquí (8,3%) y británico (5,9%). Siendo estas últimas las que registraron el mayor aumento anual relativo (5,3%) y las de origen rumano las que más frenaron su llegada a España (-44,4%).

2013 a 2014 Durante 2013 continúa la tendencia de saldo migratorio negativo, llegando a su valor más alto -210.936 personas extranjeras (Figura 1). Durante este año, la población extranjera que emigró fuera de España creció un 20,4% respecto al año anterior, mientras que la que emigró hacia España se redujo en un

¹³ Según Estadística de migraciones del INE.

¹⁴ Encuesta de Población Activa, 2009 I trimestre consultado en la web del INE.

¹⁵ Regulado por el Real Decreto-Ley, de 19 de septiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen y Real Decreto 1800/2008, de 3 de noviembre, por el cual se desarrolla el Real Decreto-ley 4/2008, de 19 de septiembre, sobre pago acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen.

¹⁶ Los datos de 2011, 2012 y 2013 fueron extraídos de Estadística de Migraciones 2012 y 2013. INE

5,4%.

En 2014 el saldo migratorio de personas extranjeras sigue siendo negativo (-5.504) aunque en menor medida ya que aumenta en un 7% respecto al año anterior.

Con respecto a las nacionalidades con mayor flujo migratorio, siguen siendo rumana, marroquí y británica. Aunque son otros los países que incrementaron su número de llegadas a España: Italia, China, Rusia, Francia y Estados Unidos. Hecho que podría coincidir con la mejora de la economía española, según datos del Ministerio de economía, industria y competitividad (2014).

2015 a 2016 En 2015 la inmigración de origen extranjero aumenta en un 11,4% ascendiendo a 282.763 personas, con un saldo migratorio positivo (40.775 personas) por primera vez desde 2010.

En 2016 la inmigración de origen extranjero continúa aumentando y asciende a 352.174 personas con un saldo positivo de inmigración extranjera de 114.674 personas, la más alta de los últimos ocho años (Figura 1).

Las nacionalidades con mayor flujo inmigratorio durante este período fueron: venezolana (75,3%) y paraguaya (54,9%).

Tabla 4: Evolución de la Migración Internacional hacia España (1998-2016)

A continuación en la Figura 1, se presentan los acontecimientos que explican los flujos migratorios a España entre 1998 a 2016:

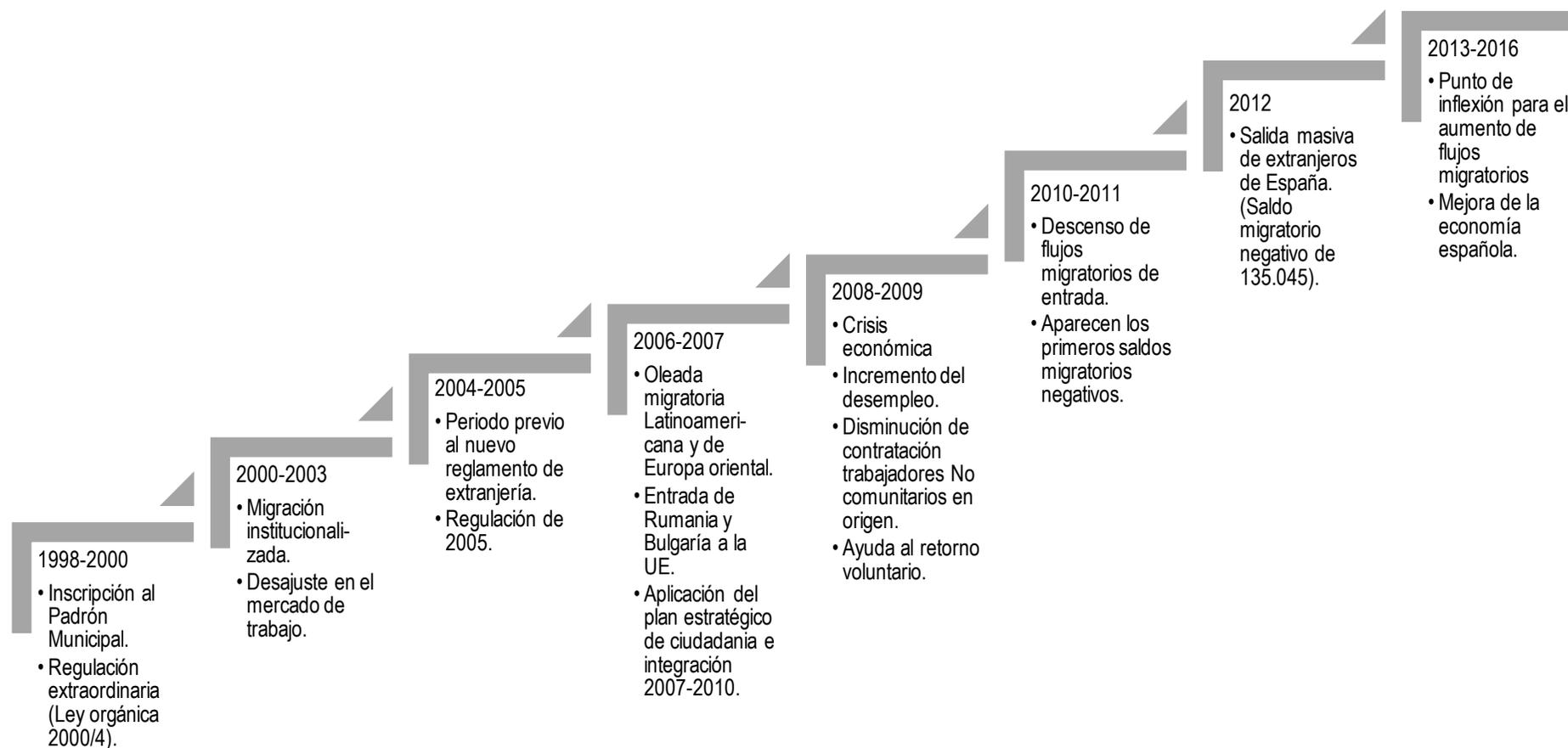


Figura 1: Acontecimientos que explican la naturaleza de los flujos migratorios a España entre 1998 y 2016.

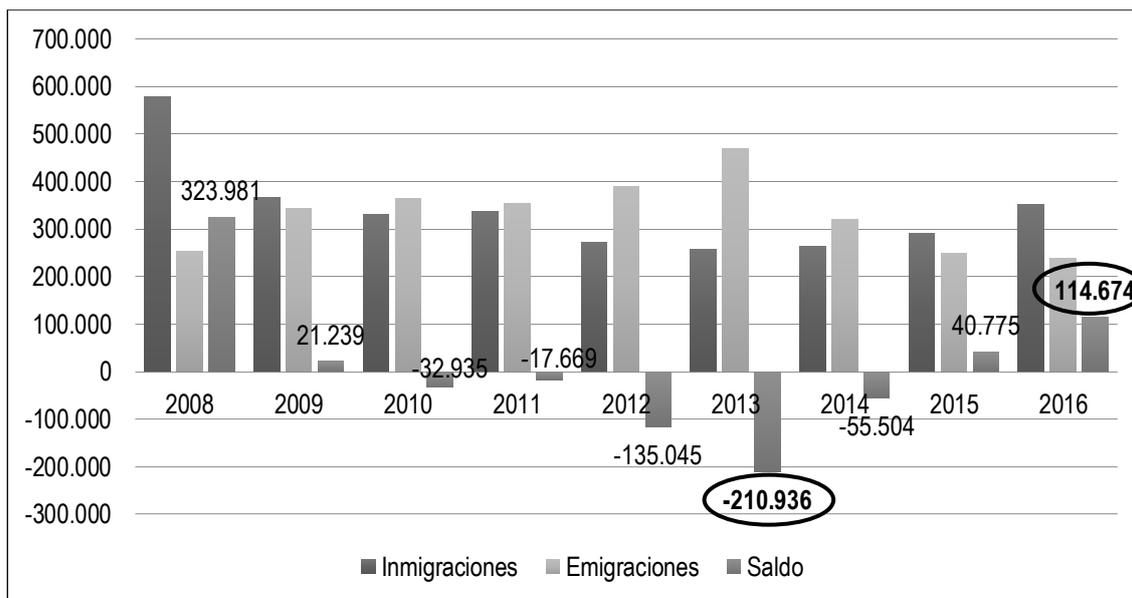


Figura 2: Evolución de la Migración Internacional hacia España.
Ambos sexos. 2008-2016 (Estadística de Migraciones INE, 2017)

Con los flujos migratorios de los últimos 18 años la población de origen extranjero residente en España ha crecido exponencialmente de 637.085 personas en 1998 a 4.618.581 a finales de 2016¹⁷, representando el 9,92% de la población total del país. Superando el millón de personas y acercándose a los dos millones (1.977.946) en 2002, y alcanzando su cenit en 2010 con un total de 5.747.734 personas extranjeras (Figura 3).

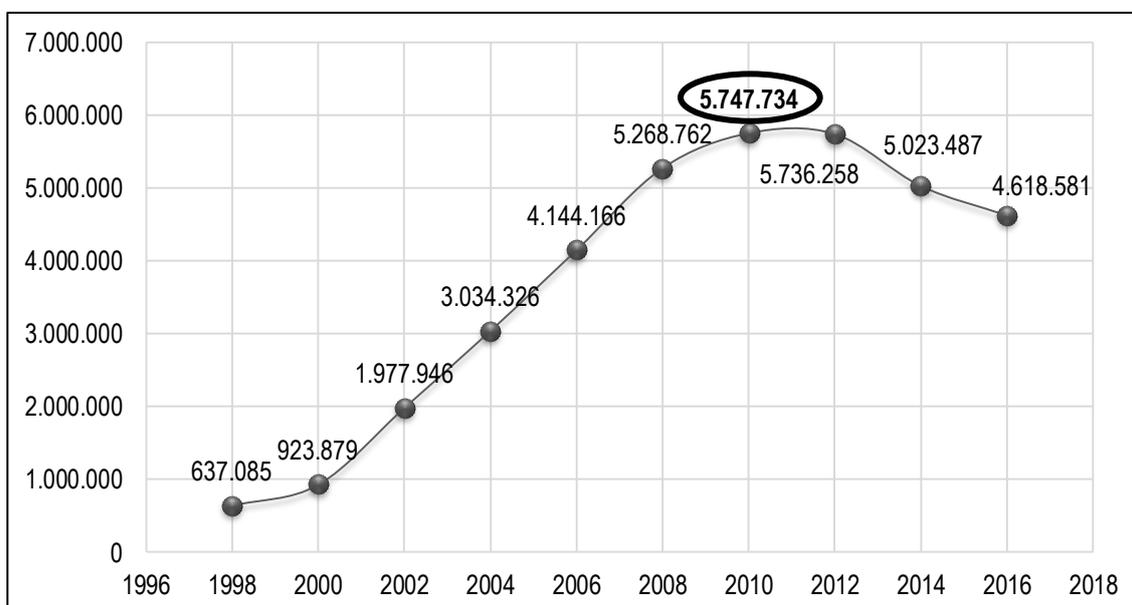


Figura 3: Evolución de la población extranjera residente en España.
Ambos sexos. 1998-2016 (Padrón Continuo. INE, 2017).

¹⁷ Según la Estadística del Padrón Continuo, realizado a partir del Padrón Municipal de cada Ayuntamiento Español (INE, 2017).

1.2.3. Origen de la población migrada en España

Respecto al origen de esta población migrada residente en España hasta finales de 2016, según en Padrón Continuo, la mayoría proviene de Europa (45,5%), sobre todo de la Unión Europea; seguida de aquella que procede de América (23,1%), especialmente de países sudamericanos, y de África (22,7%) (Tabla 5).

Continente	Miles de personas	Porcentaje del total
Europa sin España	2.101.472	45,5%
África	1.048.129	22,7%
América	1.064.608	23,1%
Asia	400.540	8,7%
Oceanía	2.908	0,1%
Total	4.618.581	100,0%

Tabla 5: Población migrada residente en España por continente de nacimiento.

Ambos sexos. 2016 (Padrón Continuo. INE. 2017)

Con relación a la estadística del Padrón Continuo cabe mencionar que, si bien intenta reflejar la cifra real de la población migrada residente en España, amparada en el artículo 15 de la Ley 7/1985 de 2 de abril, reguladora de las Bases de Régimen Local, estos datos no son del todo precisos. Este artículo de la ley señala que toda persona residente en este país, con independencia a su situación administrativa, está obligada a inscribirse en el Padrón Municipal, pero entra en contradicción con el artículo 16.3 de la misma ley, que indica que los extranjeros no comunitarios deberán probar su identidad mediante el número de identificación de extranjero que tendrá que estar en vigor. Esto puede llevar a suponer que hay una gran cantidad de personas migradas que no son consideradas en el Padrón Continuo. Este sería el caso de personas migradas que no dispongan ni de tarjeta de extranjero ni de pasaporte en vigor, y de las que no posean domicilio fijo o se encuentren en situación de total marginalidad porque si no pueden acreditar un domicilio habitual tampoco podrán estar inscritos en el padrón.

Con respecto a las nacionalidades de personas de origen extranjero con más de un 5% de presencia en España, mayoritariamente proceden de Marruecos (16,4%), seguidas por personas de origen Rumano (15,5%) y del Reino Unido (5,6%) (Figura 4).

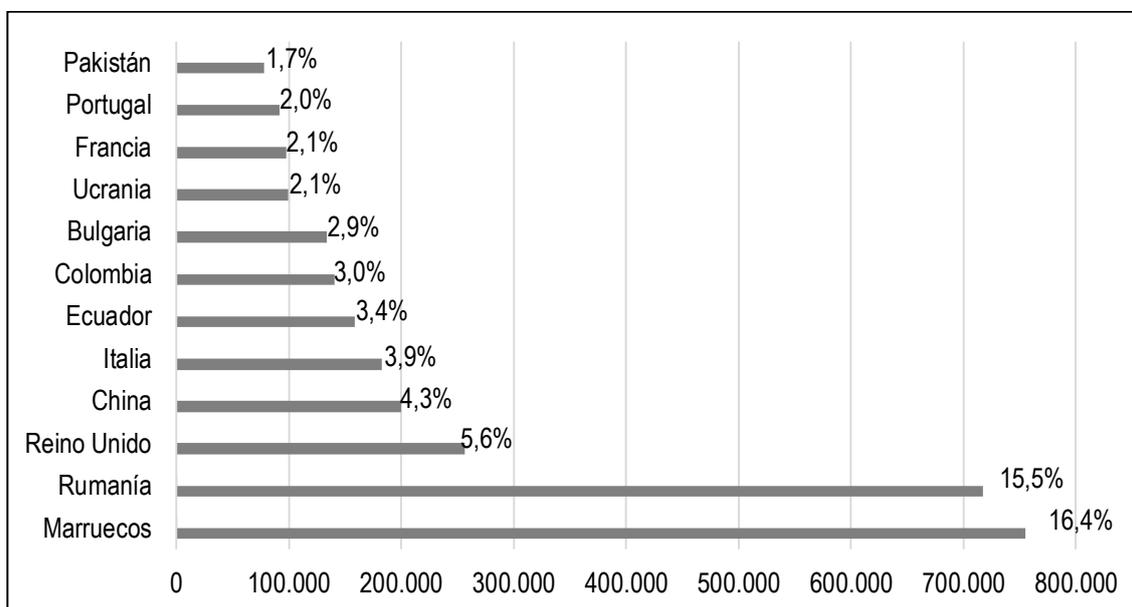


Figura 4: Nacionalidades representativas de la población migrada en España.

Ambos sexos. 2016 (Padrón Continuo. INE, 2017)

1.2.4. Evolución y origen de la población migrada en Cataluña

En cuanto a Cataluña la tendencia de los flujos migratorios de personas extranjeras no es muy distinta de la identificada a nivel nacional. En 2008, el número de residentes de origen extranjero supera por primera vez la cifra del millón de habitantes. La población migrada representa el 15% de la población residente en Cataluña, y constituye el 21% del total de personas extranjeras que viven en España, según datos del 2017 del Instituto de Estadística de Cataluña (en adelante Idescat).

En 2009 se percibe, una diferencia en comparación con la evolución de los flujos migratorios a nivel nacional, hay una disminución de inmigración y un aumento de emigración de personas extranjeras que supera las 100.000, probablemente a causa de la crisis y de la ayuda al retorno voluntario¹⁸. Esto trae como resultado un saldo migratorio

¹⁸ El programa de retorno voluntario en Cataluña entró en vigor en noviembre de 2008, regulado por el Real Decreto Ley 4/2008, de 19 de setiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen, y por el Real decreto 1800/2008, de 3 de noviembre por el que se desarrolla el Real decreto Ley anterior.

negativo de -19.951 personas extranjeras. A partir de esta fecha y en los siguientes cinco años la tendencia negativa de los flujos migratorios solo ira en aumento (Figura 5). Sin embargo, el porcentaje de personas residentes de origen extranjero se mantiene en un 16% del total de la población catalana, entre los años 2009 y 2012 (Tabla 6).

Año	Población total (1)	Población extranjera	
		Total	% sobre (1)
2016	7.522.596	1.023.398	14%
2015	7.508.106	1.028.069	14%
2014	7.518.903	1.089.214	14%
2013	7.553.650	1.158.472	15%
2012	7.570.908	1.186.779	16%
2011	7.539.618	1.185.852	16%
2010	7.512.381	1.198.538	16%
2009	7.475.420	1.189.279	16%
2008	7.364.078	1.103.790	15%
2007	7.210.508	972.507	13%

Tabla 6: Evolución de la población total y extranjera 2007-2016.

Ambos sexos. Cataluña (Idescat. 2017)

En 2011 el saldo migratorio de personas extranjeras en Cataluña con valor negativo supera la cifra a nivel nacional (-17.669) en 9.037. Y la tendencia negativa se mantiene hasta estar por encima de las 65.000 personas en 2013, con valores absolutos de emigración superiores a las 125.000 personas (Figuras 5). Al igual que a nivel nacional, recién en 2015 se percibe un saldo migratorio de personas de origen extranjero positivo (Figura 6).

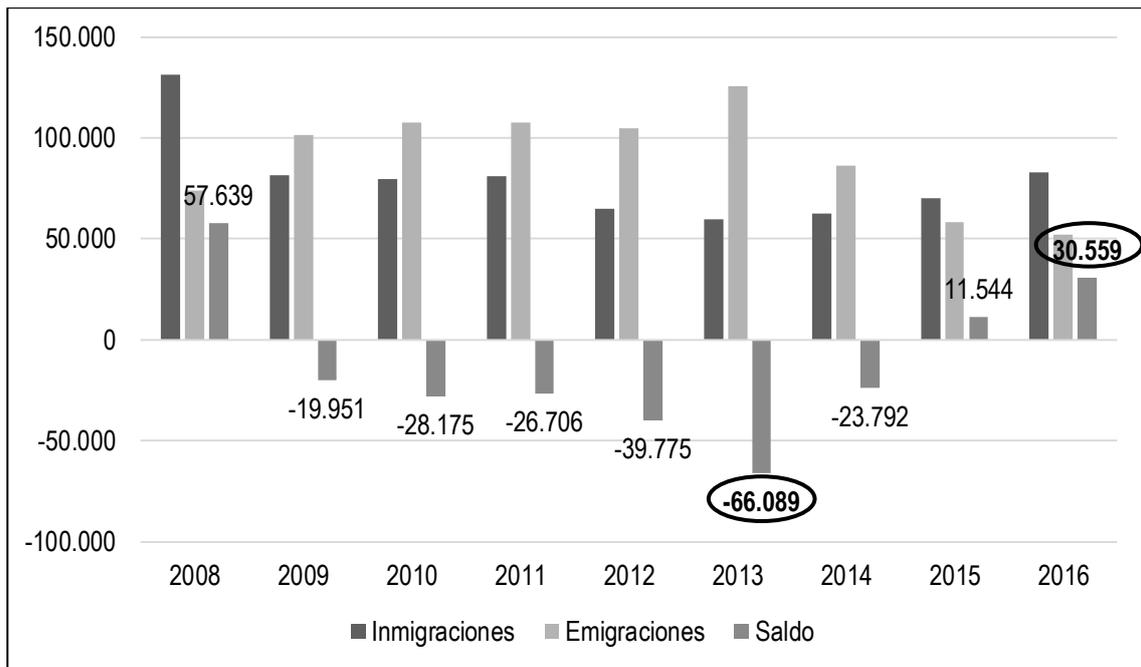


Figura 5: Evolución de la población extranjera residente en Cataluña.

Ambos sexos. 2008-2016 (Estadística de Migraciones INE, 2017)

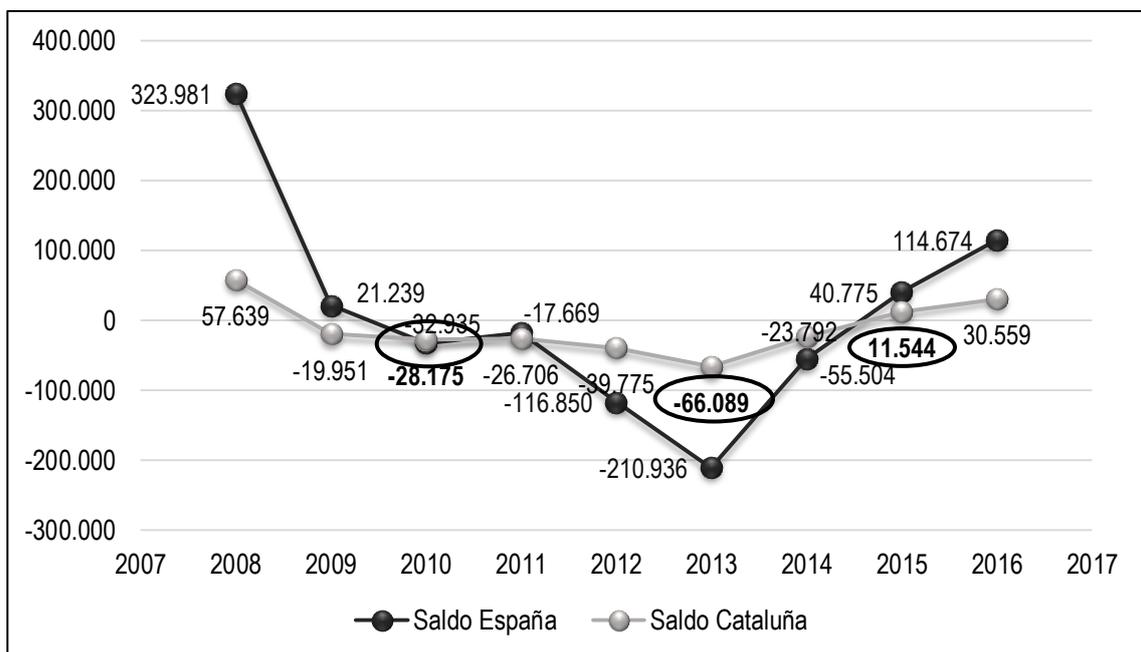


Figura 6: Tendencia de los saldos migratorios de extranjeros 2008 -2016.

Ambos sexos (Estadística de Migraciones INE, 2017)

En relación a la **procedencia** de las personas migradas en Cataluña, no se aprecia diferencia de la visualizada a nivel nacional, hay un mayor número de personas extranjeras procedentes de Europa (33,4%), sobre todo de la Unión Europea, seguido de

africanas (28,3%) y americanas (24,6%) especialmente de Sudamérica (Tabla 7 y Figura 7).

Continente	Población extranjera	% sobre el total de personas extranjeras
Europa	341.032	33,32%
Unión Europea (28)	274.746	26,85%
África	288.265	28,17%
África del Norte	222.218	21,71%
Asia	145.521	14,22%
Asia Meridional	71.792	7,02%
Asia Oriental	57.915	5,66%
América	247.782	24,21%
América del Sur	177.261	17,32%
Oceanía	755	0,07%
Australia	599	0,06%
Apátridas	43	<0,01%

Tabla 7: Distribución de la población extranjera por continente. Ambos sexos

Cataluña. 2016 (Padrón municipal de habitantes. Idescat, 2017).

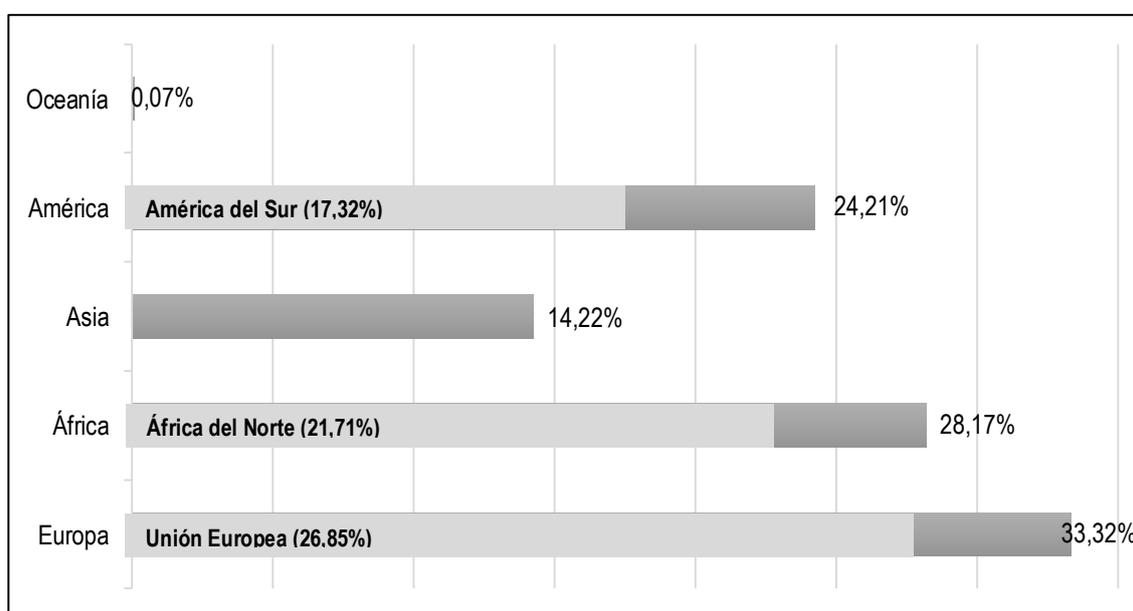


Figura 7: Población migrada en Cataluña por continente de nacimiento.

Ambos sexos. 2016 (Padrón municipal. Idescat, 2017).

Con respecto a la nacionalidad, de entre las once más representativas se encuentra mayoritariamente la marroquí (con un 20,8%). El resto de las nacionalidades no llegan ni al 10% (Figura 8).

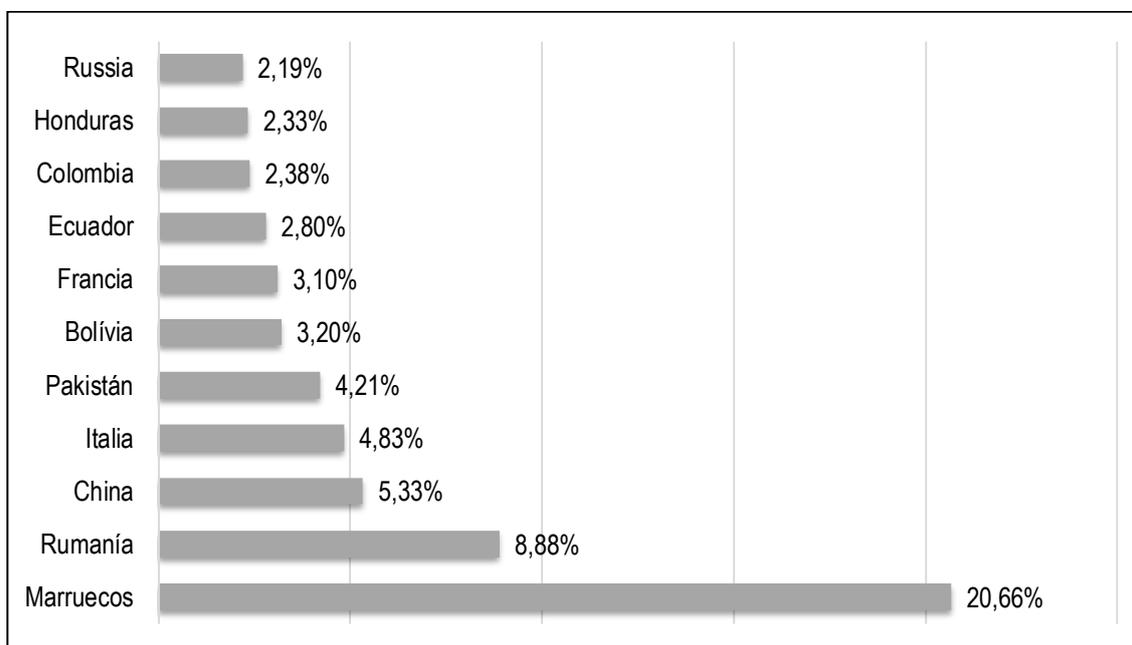


Figura 8: Nacionalidades representativas de la población migrada en Cataluña.
Ambos sexos. 2016. (Padrón municipal. Idescat, 2017).

Esta tendencia de los flujos migratorios permite diferenciar ciertos grupos de familias migradas de acuerdo al tiempo de residencia y al continente de origen.

Familias migradas según el tiempo de residencia en el país destino:

- Población migrada con fecha de llegada a España anterior a la crisis (anterior a 2008).
- Población migrada con fecha de llegada a España durante el período de mayor crisis (de 2008 a 2013).
- Población migrada con fecha de llegada a España a partir de 2014 o de hasta 3 años.

Familias migradas con relación al continente de origen:

- Población migrada de la Unión Europea.
- Población migrada de América Latina.
- Población migrada del Norte de África.
- Población migrada de Asia Oriental y del Sur.

1.3. Proyecto migratorio como punto de partida

1.3.1. Conceptualización del proyecto migratorio

El proyecto migratorio, en la mayoría de los casos, es un proceso organizado, de carácter dinámico y cambiante que nace en el país de origen, a partir de motivaciones, expectativas y objetivos (Albert, y otros, 2010) que los miembros de las familias (especialmente adultos) pretenden conseguir a través de la inmigración y, suelen finalizar con el establecimiento (a mediano o largo plazo) en el país de destino o con el retorno al país de origen (Priegue, 2008a, Sanz, 2009) (Figura 9).

Concebir el proyecto migratorio, desde esta perspectiva procesual (Izquierdo, 2000b, Sanz, 2009), permite comprender cómo influyen los acontecimientos (tanto del país de origen como del de destino) en la reformulación y/o transformación de los objetivos iniciales. Es decir, por qué se redefine el proyecto migratorio durante su ejecución.

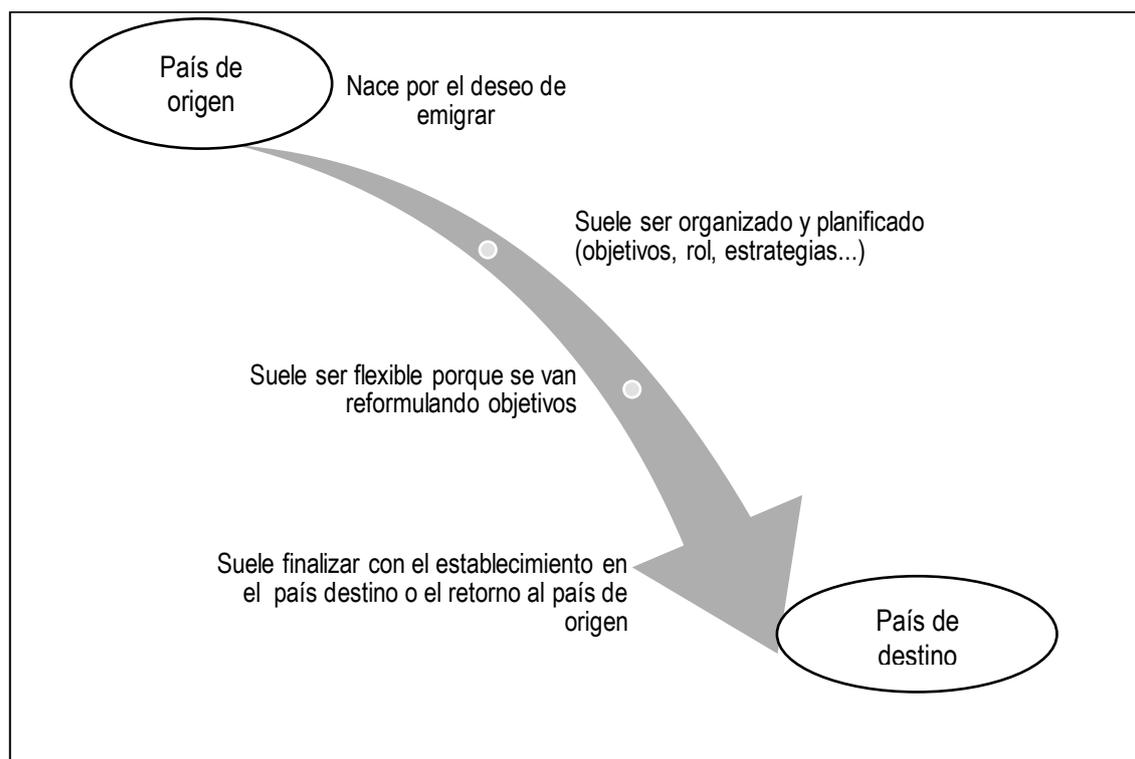


Figura 9: Proyecto migratorio

Basados en los estudios de Criado (2000) y Grande-Martín y Del Rey-Poveda (2012), se identifican tres marcos de análisis del proyecto migratorio:

Marco 1: De las decisiones, individuales o colectivas.

Marco 2: De la trama familiar y social, que se conoce también como redes migratorias, formadas por familiares y/o de amistades que ayudan a que el proyecto migratorio se lleve a cabo.

Marco 3: Del contexto económico, social y político, tanto del país de origen como del país de destino.

En un intento por clarificar en qué consta cada marco de análisis, a continuación se plantea a modo de preguntas los aspectos relacionados con cada uno de ellos (Figura 10).

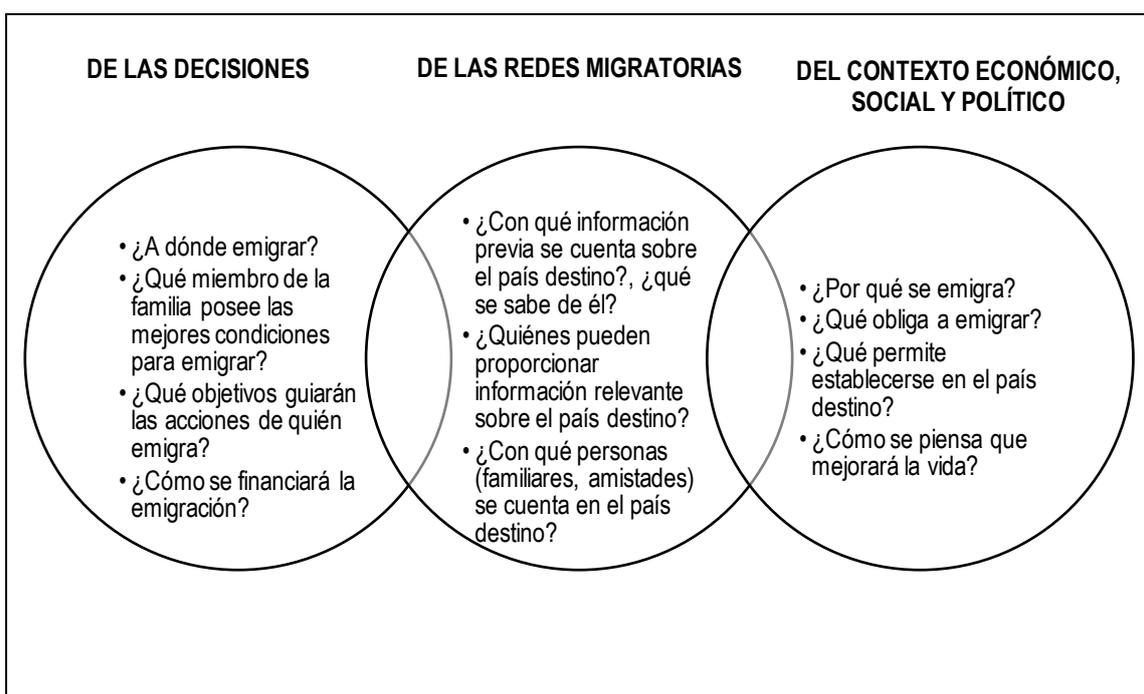


Figura 10: Marcos de análisis del proyecto migratorio.

Desde esta perspectiva, estudiar el proyecto migratorio de las familias migradas permite comprender, de alguna manera, quiénes eran, por qué vinieron y cuáles fueron las causas, que, en cada una de ellas, determinaron quiénes debían emigraban, a dónde debían hacerlo, y en qué condiciones.

1.3.2. Momentos clave del proyecto migratorio

Los momentos que conforman un proyecto migratorio suelen ser tan variables como las situaciones a las deben enfrentarse las personas que emigran. Sin embargo, algunos autores (Albert, y otros, 2010; Izquierdo, 2000a; Priegue, 2008a) coinciden en identificar cuatro momentos clave: (1) los motivos para emigrar hacia un destino concreto, (2) los

preparativos para emigrar y el propio acto de emigrar, (3) los planes de establecerse en el país destino, y (4) las expectativas de retorno (Figura 11). Cabría preguntarse en este punto, si en todos los proyectos migratorios ocurren estos momentos o si las situaciones particulares de cada familia migrada no hacen que éstos se reconfiguren.

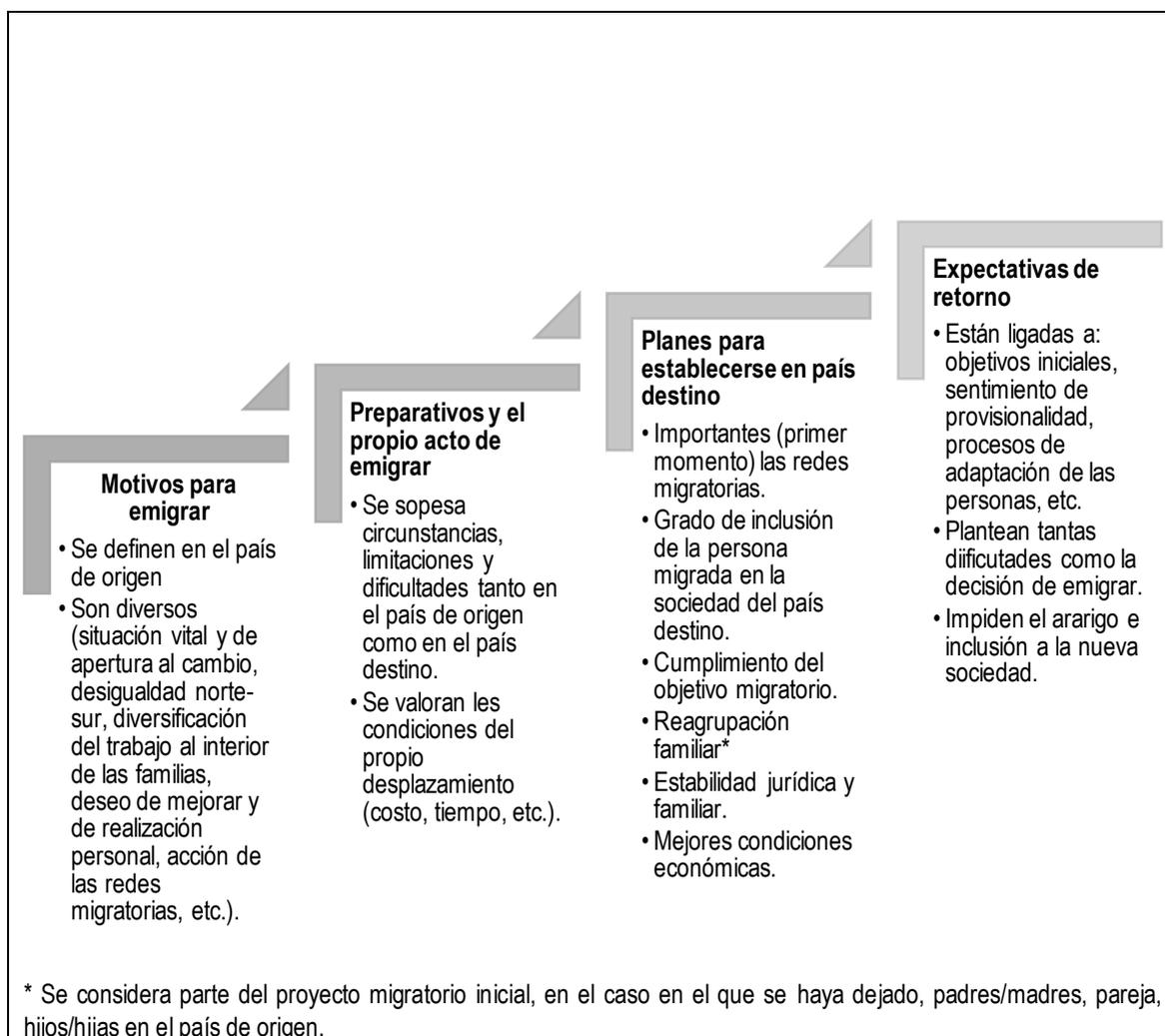


Figura 11: Momentos clave del proyecto migratorio

Los motivos para emigrar...

Los motivos para emigrar se definen en el país de origen y, como se explica en los dos apartados anteriores, suelen ser diversos. Tomar la decisión de emigrar, no solo se explica a partir de (1) las diferentes razones que afirman las teorías de la migración internacional¹⁹, (2) los acontecimientos económico, social y/o político que viven las personas en sus países de origen o (3) las facilidades de acceso que brinda el país de

¹⁹ Véase Tabla 1 del apartado 1.1.

destino (Arroyo, y otros, 2014; Cachón, 2011; Castillo y Reguant, 2017; González, 2015; Ortega, Domingo y Sabater, 2016), sino que también puede influir el momento vital de las personas, el deseo de realización personal o de aspiración a nivel profesional (Albert, y otros; Izquierdo, 2000a) o el comienzo de una relación sentimental con una persona de otro país (Albert, otros, 2010) o el deseo de formar una familia con una pareja de un país diferente al propio, tal y como afirman Roca, Soronellas y Bodoque (2012) en su llamada “emigración por amor”. Sea como fuere, frecuentemente, los motivos para emigrar, en palabras de Izquierdo (2000a), edifican sus cimientos sobre la frustración y el deseo de perspectivas laborales, económicas y de libertad para organizar la vida individual y social.

Los preparativos para emigrar y el propio acto de emigrar...

Este momento del proyecto migratorio, en la mayoría de los casos, se organiza al interior de las familias, quienes planifican uno o varios objetivos que pretenden alcanzar (Sanz, 2009) y sopesan las circunstancias en que viven, las limitaciones y las dificultades que padecen en el país de origen y las que es posible que encuentren en el país de destino.

Otros aspectos considerados durante los preparativos para emigrar están relacionados con cómo se llevará a cabo y qué rol asumirá, durante su ejecución, cada uno de los miembros de las familias. En algunos casos, incluso se reflexiona sobre cómo se realizará la comunicación a distancia, cómo se explicará a los hijos e hijas (si se tiene) la ausencia de uno o de los dos progenitores, quien recogerá el testigo de la educación de los hijos e hijas y asumirá el papel de las madres y padres en su ausencia y qué condiciones deben cumplirse para poder reunir nuevamente a todos los miembros de la familia en el nuevo país de residencia (Albert, y otros, 2010).

Las relaciones interpersonales con otras personas migradas también cumplen un papel importante durante los preparativos, pues recibir información sobre cómo emigrar a un país determinado, de aquellas personas que ya han pasado por este momento y que se encuentran en el país de destino, puede ayudar a disminuir la incertidumbre, a generar confianza y a reducir costos durante los primeros momentos del proceso migratorio, como bien señala la teoría de las redes migratorias (Barnes, 1954).

Los migrantes forman, por lo general, parte de una cadena o red que enlaza a los familiares o conocidos en los países de origen con los familiares o conocidos en los

países de destino y por la que circulan recursos de todo tipo de los que éstos se valen para mitigar las dificultades asociadas al traslado, instalación y subsistencia en los países receptores (Requena y Sánchez-Dominguez, 2011, p. 80).

Como parte de este momento también se considera el propio desplazamiento desde el país de origen hasta el país de destino. La duración de este hecho dependerá de los recursos y del medio de transporte que las personas que emigran utilicen para el traslado, por lo que éste podría ser directo o por etapas (Micolta, 2005).

Los planes de establecerse...

Este momento puede formar parte de los objetivos iniciales que motivaron la emigración (Izquierdo, 2000a) o ser consecuencia de las comparaciones que efectúa quien emigra, entre lo que se imaginaba en el país de origen y la realidad que encuentra en el país de destino (Terrén y Carrasco, 2007). Si es un objetivo a cumplir, probablemente las personas valoren dos situaciones: (1) afrontar la situación en el nuevo país de residencia, que aunque difícil significa más seguridad y posibilidades que el país de origen. Por lo que es mejor quedarse y reagrupar a la familia (si se tiene) o (2) valorar que los costos materiales, psicológicos y emocionales son considerables y no compensa quedarse.

Las redes migratorias también cobran un protagonismo importante, en especial a la llegada al país de destino, pues facilitan información y apoyo para resolver los problemas inmediatos de instalación y subsistencia (trabajo, vivienda) (Pedone, 2010).

Las relaciones de parentesco, amistad y paisanaje son tejidas en una fábrica social que proporciona a los migrantes recursos adaptativos en un entorno extraño. Las redes se fortalecen a medida que maduran y se expanden las conexiones. Los pioneros carecieron de los lazos sociales que tienen a su disposición aquellos que emigran después, y que les proporcionan un capital social que les facilita el acceso a trabajo, vivienda, alimentos, transporte y vida social. Los nuevos migrantes tienen más parientes, amigos y paisanos a quienes recurrir en busca de información y asistencia en el país de inmigración que aquellos que les precedieron (Izcara, 2010, p. 252)

La inclusión en la nueva sociedad es otro aspecto a considerar. Es cierto que quien emigra debe tener interés por integrarse, pero también es importante que la sociedad

receptora posea estrategias de acogida que puedan ayudar a la inclusión. De modo que, quien emigra debe ser capaz de gestionar la ansiedad que provoca el proceso migratorio, y la sociedad que recibe debe ser capaz de ayudar en la inclusión de quien emigra. En la medida en que la persona que emigra se sienta más a gusto en el país de destino es más probable que se planteé establecerse en él. Tizón, y otros (1993) identifican la inclusión como el final del proyecto migratorio y la definen como la inmersión e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia.

La decisión de establecerse, por parte de quien emigra, también puede ser el resultado de la percepción que tiene de estabilidad jurídica y familiar (Izquierdo, 2000a) o de las condiciones económicas (Velandia y Lacassagne, 2012) alcanzadas en el país de nueva residencia.

Expectativas de retorno...

Las expectativas de retorno también son tan diversas como las condiciones en que se plantea la emigración y se vive en el país de destino. El retorno puede estar ligado a diversos aspectos como: los objetivos iniciales que motivaron la migración (Izquierdo, 2000a), el sentimiento de provisionalidad de los progenitores, los procesos de adaptación de cada miembro de la familia, la existencia de familiares (padres/madres, hermanos/hermanas, hijos/hijas, etc.) o propiedades en el país de origen, entre otras (Grande-Martín y Del Rey- Poveda, 2012).

Independientemente de cuales sean los aspectos ligados al retorno, lo que si queda claro es que pueden llegar a impedir el sentimiento de arraigo de las familias hacia la nueva sociedad de residencia. Así pues, la decisión de retornar al país de origen conlleva tantas dificultades como la decisión de emigrar, ya que las familias deben volver a consensuar los pros y contra del retorno y valorar por ejemplo: la situación socioeconómica del país de origen, la separación definitiva de los familiares que se quedaron, la posible separación de los hijos e hijas que ya se establecieron en el nuevo país de residencia, etc. Con lo que no siempre resulta fácil llegar a un acuerdo.

Cuando en la familia hay hijos con los adultos, va pensándose que cuando sean mayores podrá volverse al país de origen, pero los hijos crecen, se asientan en el país de destino, formando sus propias familias y entonces también es difícil separarse de ellos (Albert, y otros, p. 115).

1.3.3. La reagrupación familiar como parte del proyecto migratorio

La decisión de quedarse en el nuevo país de residencia plantea un nuevo objetivo como parte del proyecto migratorio, cuando se han dejado padres/madres, pareja y/o hijos e hijas en el país de origen, reagrupar a la familia. En países de la Unión Europea, la reagrupación familiar es un derecho en defensa de la unidad familiar y la inclusión de personas extranjeras, así lo establece la Directiva 2003/86/CE²⁰ sobre el derecho a la reagrupación familiar. Para llevar a cabo este procedimiento y lograr su propósito, las personas migradas deben mejorar sus condiciones socioeconómicas y acreditar que disponen de medios suficientes para atender a los familiares que reagrupan (especialmente solvencia económica y vivienda) y alcanzar un buen nivel de inclusión social (valorado a menudo por el tiempo y el estatus legal en el nuevo país de residencia), tal como lo señala, en el ámbito español, el art. 18 de la Ley Orgánica 2/2009²¹ de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración.

Con la reagrupación familiar de la pareja y/o de los hijos e hijas al nuevo país de residencia, es frecuente que los progenitores reformulen los objetivos iniciales y se reestructure el proyecto migratorio familiar. Proyecto que, en muchas ocasiones, cobra el valor de herencia que se traslada (parcial o totalmente) hacia los hijos e hijas (Carrasco, Pàmies, y Bertran, 2009; Garreta, 2011a; Requena y Sánchez-Dominguez, 2011). En estas circunstancias, la readaptación de los roles de padre, madre e hijos e hijas en el nuevo contexto es un factor que puede marcar un punto de inflexión para determinar estos nuevos objetivos.

²⁰ Directiva 2003/86/CE, de 22 de septiembre, sobre el derecho a la reagrupación familiar de la Unión Europea

²¹ 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.

2. Experiencias migratorias y expectativas familiares

2.1. Reestructuración de la vida familiar

La emigración, como se señala en apartados anteriores, no siempre se realiza con la totalidad de los miembros que conforman la familia. Frecuentemente son los padres y/o madres los que se desplazan primero al país de destino, principalmente cuando los hijos e hijas son menores, ocasionando cambios y alteraciones temporales o definitivas en la estructura familiar. Estas alteraciones están condicionadas por las estrategias migratorias utilizadas (redes migratorias, recursos económicos, etc.), los proyectos migratorios y las circunstancias de inclusión que posee el nuevo contexto.

El impacto de la migración en la reestructuración de la vida familiar, según Terrén y Carrasco (2007) se puede resumir en tres elementos clave: la probabilidad de construir hogares no tradicionales, el impulso de un discurso comparativo y la creación de una conciencia de las dificultades que genera la crianza de los hijos e hijas.

2.2.1. Construcción de hogares no tradicionales

Las familias migradas sufren un proceso de separación y reagrupación familiar que facilita, en gran medida, la construcción de hogares no tradicionales. En este caso, la reestructuración de la familia puede obedecer a diversas situaciones, entre las cuales, frecuentemente, se puede encontrar:

El traslado de la responsabilidad de la crianza y cuidado de los hijo e hijas en el país de origen, que por lo general son asumidos por el progenitor que se queda (monoparentalidad) o por familiares cercanos (abuelos y abuelas, tías, tíos, hermanos y/o hermanas) (Albert, y otros, 2010).

La ruptura de la pareja, que puede producirse a causa de diversos factores, entre los cuales destacan: los desacuerdos entre los progenitores sobre la forma de gestionar el período de separación (que a veces se resiente por el tiempo), las infidelidades reales o imaginarias ocasionadas por los celos, y la distancia emocional y relacional entre la pareja debido al contacto con otra cultura, otros valores y otras formas de vida (Garreta, 2011b; Pérez, 2008).

2.2.2. Discurso de base fuertemente comparativo

Las familias tienden a reflexionar sobre el coste que ocasiona la ausencia de uno o de los dos progenitores y el resultado del esfuerzo que se realiza con la emigración en términos comparativos. Este discurso podría encontrar una respuesta en los estudios de Stark (1993 citado por Terrén y Carrasco, 2007) sobre la “*carencia relativa*”²² como mecanismo evaluativo, de lo acertado o no, del esfuerzo realizado durante la emigración por comparación con aquello que disfrutaban o carecen los demás.

La comparación entre la situación vivida en el país de origen y las experiencias vividas en el país de destino plantea dos posibilidades para la familia que emigra: el asentamiento definitivo en el nuevo país por considerar que se vive en mejores condiciones, que es mejor para la familia y que se cumplen los objetivos propuestos en el proyecto migratorio, o pensar en el retorno al país de origen porque no se han logrado estos objetivos.

2.2.3. Conciencia de las dificultades que conlleva la crianza de los hijos e hijas

La monoparentalidad, el hogar compartido o la distancia no son las únicas dificultades a las cuales deben enfrentarse las familias migradas. A veces, dependiendo de cómo se produce la separación de los hijos e hijas, el clima emocional de la familia puede verse afectado y, tras la reagrupación recuperar el rol de madre y/o padre con los y las menores, trasladado a otros familiares durante este período, puede resultar difícil. Sobre todo, si este proceso se realiza en un entorno extraño y no se dispone del tiempo suficiente para ayudar a los hijos e hijas a procesar moral y psicológicamente la nueva realidad.

2.2. Expectativas educativas

Las expectativas se conciben como deseos, aspiraciones o predicciones que se construyen a partir de creencias y concepciones enmarcadas en un contexto sociocultural concreto, que varían en función de los conocimientos y las experiencias vividas, y que mediatizan la manera en que se percibe la realidad y el modo en que se actúa y se da significado a las

²² La carencia relativa es un concepto introducido por Stark (1993) en el análisis de las migraciones internacionales. Stark, a partir de los estudios de Ruciman (1966) señala cuatro condiciones para que pueda ser experimentada una carencia relativa de “x”: (a) la persona o personas no tienen “x”, (b) la persona o personas observan a alguna persona o personas que tienen “x”, (c) la persona o personas quieren “x”, y finalmente (d) la persona o personas consideran posible llegar a tener “x”. El supuesto es que la experiencia de esta carencia relativa es la motivadora de la decisión de la emigración (Carrasco y Terrén, 2007, p.16)

personas y a sus acciones (Blanch, 2010). Las expectativas, según esta autora, ayudan a interpretar y actuar en una realidad compleja, predecir lo que es más posible que ocurra ante una situación y enmarcar las interacciones entre padres, madres e hijos e hijas.

En el caso de las expectativas familiares asociadas a la emigración, a menudo, éstas nacen durante la concepción y planificación de los proyectos migratorios y se vinculan a los motivos que mueven a las familias a dejar sus países de origen (mejores condiciones socioeconómicas, progreso profesional, formación de una familia...). Sin embargo, aunque estas expectativas familiares se conciben antes de la emigración, pueden verse afectadas por diversas circunstancias y reconfigurarse. Una de éstas ocurre a la llegada al país de destino, cuando las nuevas experiencias que viven las familias y los mecanismos de inclusión, especialmente socioeconómicos, del nuevo entorno (Bueno y Belda, 2005; Lorenzo, y otros, 2007) influyen en sus expectativas iniciales. Otra circunstancia, que puede provocar una reconfiguración, se da con la reagrupación o el nacimiento de los hijos e hijas en el nuevo país de residencia, ya que la presencia de los y las menores suele llevar a las familias migradas a poner el foco de sus expectativas en la educación.

Las expectativas centradas en la educación de los hijos e hijas (en adelante expectativas educativas), suelen modularse a partir de la eficacia con la que los progenitores migrados consideran que pueden cumplir sus responsabilidades como padres o madres. Una eficacia que puede verse afectada por la superposición de tareas comunes a todas las familias (crianza, cuidado, educación, etc.) con otras que son consecuencia de la propia emigración (transmisión de identidad y cultura, enseñanza de la lengua de origen y la religión familiar, fomento de vínculos con la familia del país de origen, gestión de pérdida de otros vínculos, etc.) (Bargach, 2002; Cárdenas y Terrón, 2011).

Existen cuatro características (Figura 12), no necesariamente excluyentes, que pueden ayudar a explicar las expectativas educativas de las familias migradas: como parte del proyecto migratorio, como resultado de las experiencias educativas familiares pasadas, con la transmisión de la religión y la lengua de origen y con el éxito escolar de los hijos e hijas.

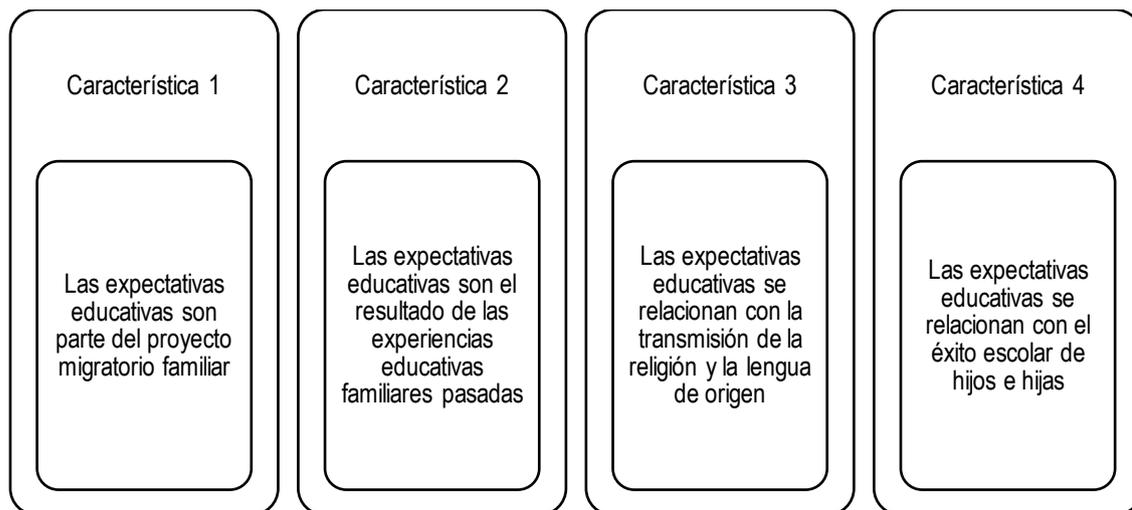


Figura 12: Rasgos en las expectativas educativas de las familias migradas

2.2.1. Las expectativas educativas se conciben como parte del proyecto migratorio familiar

En este caso las expectativas educativas se conciben como el producto del traslado del proyecto migratorio familiar al futuro educativo de los hijos e hijas (Ogbu y Simons, 1998; Portes y Hao, 2004; Terrén y Carrasco, 2007; Vatz, Kanouté, y Rachédi, 2008). Las familias migradas reubican las ilusiones formadas en sus proyectos migratorios sobre el futuro y educación de sus hijos e hijas, en un intento por ajustarlos de acuerdo a sus deseos (Bartolomé, y otros, 1997; Bertran, 2005; Carrasco, Pàmies, y Bertran, 2009). Garreta (2011a), en un estudio de corte cualitativo a estudiantes de origen migrado, afirma que el proyecto migratorio de las familias está relacionado con las posibilidades de estudio que los hijos e hijas tienen en el nuevo país de residencia, y que en sus países de origen no podían tener por falta de recursos económicos:

En muchos de los discursos, se valora el hecho que en España tengan mayores posibilidad de seguir estudios medios y, sobre todo, universitarios, ya que, en sus países de origen, estas oportunidades generalmente están reservadas a las familias más acomodadas. La facilidad de acceder a la educación ha sido un factor importante para que su familia decida dar el paso de emigrar o de reagruparles, ya que la “nueva” sociedad ofrece mejores oportunidades formativas y laborales. El proyecto migratorio se convierte, en parte o en gran parte, en un proyecto de mejora de la nueva generación (p. 215).

2.2.2. Las expectativas educativas se conciben a partir de las experiencias educativas familiares pasadas

Las expectativas educativas de las familias migradas, en este segundo caso, están relacionadas con las experiencias educativas vividas por los progenitores. Por lo que no es extraño suponer, que las experiencias pasadas de las familias les ayuden a determinar o concebir algunos aspectos relacionados con la educación de los hijos e hijas en el nuevo país de residencia, como por ejemplo: el funcionamiento del sistema educativo y de la escuela (Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013a, Serra y Palaudàries, 2013), el rol de personal docente y las estrategias que deben emplearse en el aula (Lorenzo, y otros, 2007; Villarroel y Sánchez, 2002), la implicación de los progenitores en la educación de los hijos e hijas (Moscoso, 2009) o la escuela como agente de integración (Cárdenas y Terrón, 2011) y de promoción de capital sociocultural capaz de generar movilidad social (Bourdieu, 1987, 2001; Carrasco, Pàmies, y Bertrán, 2009).

Estas experiencias educativas pasadas también generan unas expectativas educativas relacionadas con la importancia que las familias le otorgan a la educación de los hijos e hijas. Así, puede darse el caso en que éstas presionen a los y las menores a estudiar (asistir a clase, hacer los deberes, etc.) como parte del proyecto familiar, o les animen a dejar de hacerlo para que trabajen, porque para ellas es más ventajoso y rentable (Garreta, 2011a).

Las expectativas educativas basadas en las experiencias pasadas de los progenitores migrados también están relacionadas con aquello que esperan de la escuela. Diversas investigaciones realizadas en el ámbito nacional (Bartolomé, y otros, 1997; Collet y Tort, 2013; Cruz, 2006; Garreta, 2011a; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003) permiten identificar tres tipos de expectativas (Tabla 8):

La escuela educa y es un agente de guarda y custodia de los hijos e hijas	Las familias migradas esperan que la escuela, aparte de ser el lugar donde los hijos e hijas aprenden, sea el lugar donde se les puede dejar mientras se trabaja. En palabras de Garreta (2011a), la escuela es el “lugar de aparcamiento” de los y las menores durante los días en que los progenitores trabajan.
La escuela educa y es un agente de inclusión al nuevo	Las familias migradas esperan que la escuela ayude a los hijos e hijas a adquirir los conocimientos y valores necesarios para integrarse al nuevo país de residencia.

contexto.	Las familias migradas aspiran que sus hijos e hijas sean competentes en la nueva sociedad, por lo que la educación es considerada el medio para lograrlo.
La escuela educa y es un agente de ascenso social.	Las familias migradas esperan que la educación que reciben sus hijos e hijas de la escuela les ayude a salir de la pobreza. La educación se percibe como un valor positivo y la vía para conseguir ascenso social, por lo que se convierte en la oportunidad de tener un mejor futuro (mejores profesiones y por tanto, trabajos mejor remunerados). La educación es la única herencia que las familias les pueden dejar a sus hijos e hijas.

Tabla 8: Expectativas educativas de las familias migradas relacionadas con la escuela

2.2.3. Las expectativas educativas se relacionan con la transmisión de la religión familiar y la lengua de origen

En este último caso, se considera que las expectativas educativas de las familias migradas guardan relación con la religión y la lengua de origen, por lo que puede considerarse que su transmisión es importante para las familias.

Expectativas de las familias migradas y religión

Las expectativas educativas de las familias migradas relacionadas con la religión se vinculan principalmente con dos aspectos: (1) la enseñanza de valores familiares y de pautas de comportamiento para actuar en sociedad cuando se aprende al interior de los hogares, y (2) el aprendizaje de valores morales y éticos cuando se aprende en la escuela (Tabla 9). Por esta razón, se podría suponer, que para algunas familias migradas es importante que la enseñanza de su religión también se realice en la escuela.

Expectativas educativas familiar con relación a la religión se vinculan a...	Investigaciones
La enseñanza de valores familiares (principalmente pertenencia, comportamiento y creencia) y la enseñanza de pautas de actuación en el día a día.	Serrano (1994). Sieben y Halman (2014). Felipe, Climent, y Yébenes (2015).
El mantenimiento del vínculo con el país de origen.	Ebaugh y Saltzman (2002).
El establecimiento conexiones entre la sociedad del	

país de origen y la del nuevo país de residencia.	Moreras (2006).
El aprendizaje de modelos de actuación en la nueva sociedad receptora.	Furseth y Repstad (2006).
El aprendizaje de valores fundamentales para el crecimiento moral y étnico estando presente al interior de las escuelas.	Valero, Miranda, y Romay (2012).

Tabla 9: Expectativas educativas de las familias migradas con relación a la religión

En España, según la Constitución, ninguna religión tiene carácter estatal y los poderes públicos deben tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad (Art. 16.3) para garantizar el derecho de los progenitores a que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral de acuerdo a sus convicciones (Art. 27.3), bajo el marco del respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Art. 27.2). Desde los años 80, diversas religiones, a parte de la católica²³, tienen un reconocimiento legal en España para incluir su enseñanza en las escuelas a través de acuerdos de cooperación con el Estado, entre los que destacan los firmados a finales de los 90 con el cristianismo evangélico (Ley 24²⁴), las comunidades judías (Ley 25²⁵) y la comisión islámica (Ley 26²⁶). Estos acuerdos proponen la enseñanza religiosa evangélica (ERE), islámica (ERI) y judía (ERJ) en las escuelas públicas españolas (Díez, 2016), que contrariamente a la enseñanza de la religión católica, requerirá de una demanda suficiente de estudiantes²⁷.

En la actualidad, la libertad religiosa en el ámbito educativo público en España, según un informe del Ministerio de Justicia de 2017, se da mayoritariamente en las siguientes confesiones: católica, evangélica e islámica. En el ámbito catalán, este mismo informe indica que en el curso 2017-2018 de los 149.927 estudiantes matriculados, en las etapas

²³ El 03 de enero de 1979 se firmó el acuerdo con la Santa Sede sobre la enseñanza y asuntos culturales como marco que regía la enseñanza de la religión católica en la escuela (Díez, 2016, pág. 280).

²⁴ Para más información léase: Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de cooperación del Estado con la Federación de entidades religiosas evangélicas de España.

²⁵ Para más información léase: Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de cooperación del Estado con la Federación de comunidades judías de España.

²⁶ Para más información léase: Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el acuerdo de cooperación del Estado con la comisión islámica de España

²⁷ Para que se pueda recibir enseñanza de religión islámica, evangélica o judía deberá solicitarse a la escuela y podrá hacerse efectiva cuando el número de estudiantes que la demanden sea igual o superior a diez (Rodríguez, 2010)

de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (ESO), la mayoría (73,7%) no recibió formación religiosa a petición de sus familias. Solo el 25% de las familias solicitó la enseñanza de la religión católica (principalmente en los niveles de educación infantil y ESO) y un número inferior al 1% la enseñanza de la religión islámica y evangélica (Tabla 10).

Etapa escolar	Infantil	Primaria	ESO	Total
Religión				
Católica	19.9	5.121	12.362	37.416
% del total	33			25,0%
Islámica	629	154	572	1.355
% del total				0,9%
Evangélica	322	89	280	691
% del total				0,5%
Judía	3	0	5	8
% del total				0,01%
No lo solicita	52.343	9.215	48.899	110.457
% del total				73,7%
Total	73.230	14.579	62.118	149.927
% del total	48,8%	9,7%	41,4%	100,0%

Tabla 10: Familias que solicitaron formación religiosa para sus hijos e hijas. Curso 2017-2018. Cataluña.

Adaptación en base al Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017.

Con relación a los escasos porcentajes de familias que solicitan la enseñanza de religiones diferentes a la católica, que en su mayoría suelen ser migradas, según este mismo informe, podría explicarse principalmente por (1) la concepción de escuela pública en Cataluña, definida como “inclusiva, laica y respetuosa con la pluralidad” (Art. 93.2 de la Ley de Educación de Cataluña), y por (2) el desconocimiento de progenitores y estudiantes que pueden solicitarlo o por la falta de información proporcionada por la escuela sobre la posibilidad de recibir clases de otras religiones (islámica, judía o evangélica). A estas dos razones, se podría añadir una tercera, la falta de personal docente especialista para enseñar cada una de estas religiones (Llevot, Garreta, Bernad, Melot, y Domingo, 2017).

Expectativas educativas y lengua de origen

Algunas investigaciones (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, y Lacroix, 2008; Cagigal, 2007, Goenechea e Iglesias, 2017; Solé, 1980) sostienen que las expectativas educativas de las familias migradas están vinculadas también a su deseo de preservar sus lenguas de

origen porque significan, para ellas, identidad y transmisión y continuidad de la propia cultura. Por lo que no es extraño suponer, que las familias aspiren que sus hijos e hijas también sean competentes lingüísticamente en estas lenguas.

En España, al igual que en algunos otros países miembros de la Unión Europea, se protege el mantenimiento de la identidad cultural y lingüística de las personas migradas (Goenechea e Iglesias, 2017) y se reconoce que la enseñanza de la población infantil migrada en su lengua de origen contribuye a su desarrollo personal, al aprendizaje de la nueva lengua y a su inclusión en el nuevo país de residencia (Abu-Sham, 2006; Cummins, 2001, 2002; Huguet, Chireac, Navarro, y Sansó, 2011; Serra, 2004; Vilà, González, López-Dávila y Velasco, 2013). Por esta razón, desde hace más de tres décadas, fruto de convenios entre España y diferentes países, se vienen implantando programas que promueven la enseñanza de la lengua y la cultura de origen en las escuelas públicas, mayoritariamente en horarios no lectivos y con carácter extraescolar (Anguita y Hernández, 2015), como por ejemplo el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) o el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (LCCR).

En el ámbito catalán, el modelo lingüístico actual, desde un enfoque plurilingüe e intercultural, reconoce la importancia de las lenguas de origen, y defiende la capacidad de la población estudiantil de origen migrado de adquirir varias lenguas con diferentes grados de conocimiento y para diferentes propósitos, que se concreta en seis objetivos (Tabla 11) entre los que se encuentra el reconocimiento de la lengua y cultura de origen en la escuela (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2018a).

1. Proporcionar al alumnado una competencia plurilingüe e intercultural que garantice, al acabar la educación obligatoria, un buen dominio de las lenguas oficiales, catalán, castellano y occitano en el Arán, y de la lengua de signos catalana, en su caso, y un grado de competencia suficiente en una o dos lenguas adicionales, y la capacidad de convivir en una sociedad multilingüe y multicultural.

2. Reforzar el papel de la lengua catalana como lengua de referencia del sistema educativo y potenciar su uso por parte del alumnado.

3. Capacitar a los alumnos para utilizar todas las lenguas de su repertorio individual para el disfrute y la creación estética, para el análisis crítico y la acción social a través del lenguaje, y para actuar de manera ética y responsable en cuestiones de importancia local o global.

4. Desarrollar en el alumnado la capacidad de utilizar su competencia plurilingüe para

procesar información vehiculada en diferentes lenguas con el objetivo de construir conocimiento nuevo.

5. Hacer presentes en los centros las lenguas y culturas de los alumnos de origen extranjero, favorecer el reconocimiento, destacar el valor cultural y económico, y promover la integración educativa.

6. Despertar en los alumnos la curiosidad por otras lenguas y culturas, proporcionarles conocimientos sobre cómo son y cómo funcionan y favorecer su autonomía para aprenderlas a lo largo de toda la vida.

Tabla 11: Objetivos del modelo educativo plurilingüe e intercultural de Cataluña

(Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2018a)

Pese a los esfuerzos de la escuela por reconocer y respetar las lenguas de origen, no siempre puede asegurar el aprendizaje de los conocimientos orales y escritos suficientes para desarrollar una buena competencia lingüística en la población estudiantil de origen migrado, sobre todo cuando los programas de aprendizaje de la lengua y la cultura de origen no son del todo parte del currículum escolar.

Muchas familias inmigrantes desean que los niños mantengan su cultura y su lengua de origen, que suele ser utilizada en el ámbito familiar. Sin embargo, la cultura y la lengua de estos alumnos no tienen cabida en el centro educativo más allá -en el mejor de los casos- de algunos carteles en distintos idiomas o unas jornadas multiculturales. Las clases de lengua de origen tratan de paliar esta situación, aunque al ser extraescolares impartidas por profesores ajenos al centro, en ocasiones, no llegan a integrarse del todo en la vida y la cultura del centro (Goenechea e Iglesias, 2017, p. 10).

Estas autoras, también señalan que la dificultad de enseñanza y aprendizaje de las lenguas de origen en la escuela, en algunos casos, trae como consecuencia: (1) un aprendizaje parcial (de manera oral) de progenitores a hijos e hijas, sobre todo en familias migradas de pocos recursos y (2) una ruptura entre la cultura del país de origen y la cultura del país de nueva residencia.

2.2.4. Las expectativas educativas de las familias migradas se relacionan con el éxito escolar de hijos e hijas

Las expectativas educativas de las familias migradas, en este caso, están relacionadas con los logros de sus hijos e hijas en la escuela del nuevo país de residencia. Diversas investigaciones (Goldenberg, Gallimore, Reese, y Garnier, 2001; Kaplan, Liu y Kaplan, 2001; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen, y Colvin, 2011; Moscoso, 2009; Neuenschwander, Vida, Garret, y Eccles, 2007; Ogbu y Simons, 1998; Portes y Hao, 2004) destacan que las motivaciones y las trayectorias escolares de la población estudiantil de origen migrado están influenciadas por aquello que sus progenitores esperan de ellos y ellas. Es decir, que las expectativas educativas parentales condicionan los éxitos o fracasos académicos de los hijos e hijas y, además, sugieren que las trayectorias de éxito de éstos últimos refuerzan o modifican las expectativas educativas de sus progenitores (Tabla 12).

Ogbu y Simons (1998)	Teoría cultural-ecológica ²⁸ o del desempeño escolar
Kaplan, Liu, y Kaplan (2001)	Las expectativas educativas de las familias migradas están directamente relacionadas con el éxito escolar de sus hijos e hijas.
Moscoso (2009)	Las expectativas educativas de los progenitores condicionan y pueden explicar los éxitos y fracasos, las motivaciones y logros de los hijos e hijas.
Santos, Lorenzo, y Priegue (2011)	
Neuenschwander, Vida, Garret, y Eccles (2007)	Las expectativas educativas de los progenitores migrados no solo están poderosamente relacionadas con los logros de los hijos e hijas sino, además, pueden ayudar a predecir el rendimiento escolar de los mismos.
Kirk, Lewis-Moss, Nilsen, y Colvin (2011)	
Portes y Hao (2004)	Los progenitores migrados, independientemente de su nacionalidad, poseen altas expectativas educativas sobre los logros de sus hijos e hijas y están dispuestos a realizar grandes sacrificios para ayudarlos a alcanzar estos objetivos.
Goldenberg, Gallimore, Reese, y Garnier (2001)	Los logros de los hijos e hijas influyen en las expectativas de madres y padres migrados. Si los logros varían las expectativas de los progenitores a veces también.
Carrasco, Pàmies, y Bertran (2009)	

Tabla 12: Expectativas educativas de las familias migradas y éxito escolar

²⁸ Para más información léase: Ogbu y Simons (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of school performance with some implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly* 29(2), págs. 155-188. EEUU: American Anthropological Association.

Capítulo 2: Éxito Escolar, familias migradas, y agentes educativos

Ni les famílies soles, ni l'escola amb la delegació de les primeres, ni l'entorn socioeducatiu per sí mateix poden crear l'escenari adient que possibiliti l'èxit escolar.

Oliver, Rivas y López-Dávila (2013a)

Introducción

1. Conceptualización de éxito escolar
 - 1.1. Dos miradas para un mismo término.
 - 1.2. Confusión terminológica
 - 1.3. Carácter multidimensional
2. Éxito escolar desde la mirada de las familias migradas.
 - 2.1. Rendimiento académico versus desarrollo integral.
 - 2.2. Tres visiones de éxito escolar.
3. Factores que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas
 - 3.1 Factores que influyen en el éxito escolar asociados al rendimiento académico.
 - 3.2 Factores que influyen en el éxito escolar asociados al desarrollo integral.
 - 3.3 Factores que influyen en el éxito escolar considerando el origen migrado.
4. El éxito escolar recae en los diferentes agentes educativos.
 - 4.1 Actuaciones en favor del éxito escolar

Introducción

Hablar de éxito escolar sin que éste traspase las fronteras de la escuela, hoy por hoy es imposible. No reconocer que para conseguirlo se necesita de la colaboración de todos los agentes educativos que intervienen en la educación de la población infantil y adolescente es insensato. Por ello, el presente capítulo tiene un triple objetivo: explicar cómo se define el éxito escolar, identificar qué factores inciden en él y exponer cuál es la visión de éxito escolar que tienen las familias migradas. Para lograr este triple propósito el capítulo se estructura en cuatro grandes apartados: (1) conceptualización de éxito escolar, (2) factores que influyen en el éxito escolar, (3) visión de éxito escolar desde la mirada de las familias migradas, y (4) éxito escolar como corresponsabilidad de los diferentes agentes educativos.

En el primer apartado, destinado a la conceptualización de éxito escolar, se intenta explicar su naturaleza compleja, examinando para ello (1) la doble mirada que se da a este término (Ramírez, García y Sánchez, 2011; Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013a), (2) la confusión que existe con otros términos que se asumen como sinónimos (Sánchez, 2016), y (3) su carácter multidimensional o poliédrico (Benito y González, 2012; Collet y Tort, 2013; Martínez y Albaigés, 2012).

En el segundo apartado, se pretende explicar cómo perciben y con qué relacionan el éxito escolar las familias migradas. Se examinan para ello investigaciones que dan buena cuenta de la visión y el significado que tienen las familias migradas sobre el éxito escolar. Una de ellas es la realizada en el ámbito catalán por Oliver, Rivas, López-Dávila (2013b), que identifican que para las familias migradas existen dos tipos de éxito escolar, como rendimiento académico y como desarrollo integral. Y una segunda investigación realizada en el ámbito canadiense por Kanouté y Lafortune (2011), que desde la concepción de éxito escolar asociado a rendimiento académico sugiere que las familias migradas tienen tres visiones: (1) éxito escolar como éxito familiar, (2) éxito escolar como medio de promoción social, y (3) éxito escolar como éxito para la familia.

En el tercer apartado, se rescata la importancia de la concepción de éxito escolar que se adopta para poder comprender desde dónde se ubica quien identifica los factores que influyen en él. Es decir, si se considera al éxito escolar como rendimiento académico o como desarrollo integral y si se tiene presente la condición de origen migrado de la

población estudiantil (Arrostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Barrios y Frías, 2016; Bernad, 2012; Collet y Tort 2013; Jaeegi, Osiek y Favre, 2003; Marí-Klose, Julià y Escapada, 2014).

Y finalmente en el cuarto apartado, se rescata el valor del trabajo compartido entre familia, escuela y comunidad en favor del éxito escolar y se mencionan las actuaciones, que se consideran más significativas, llevadas a cabo en España y Cataluña con este propósito.

1. Conceptualización de éxito escolar

Intentar definir qué es el éxito escolar puede resultar complicado y complejo, porque deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos: (1) la concepción de éxito escolar que se tiene (Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b; Ramírez, García y Sánchez, 2011), (2) la existencia de una confusión con otros términos (Sánchez, 2016), y (3) el carácter multidimensional que posee (Ferrer-Esteban y Albaigés, 2012; Benito y González, 2012; Collet y Tort, 2013).

1.1. Dos miradas para un mismo término

Con respecto a la concepción de éxito escolar que se puede tener, existen dos tipos que se forman en función del tipo de logros que se obtiene (Figura 13).

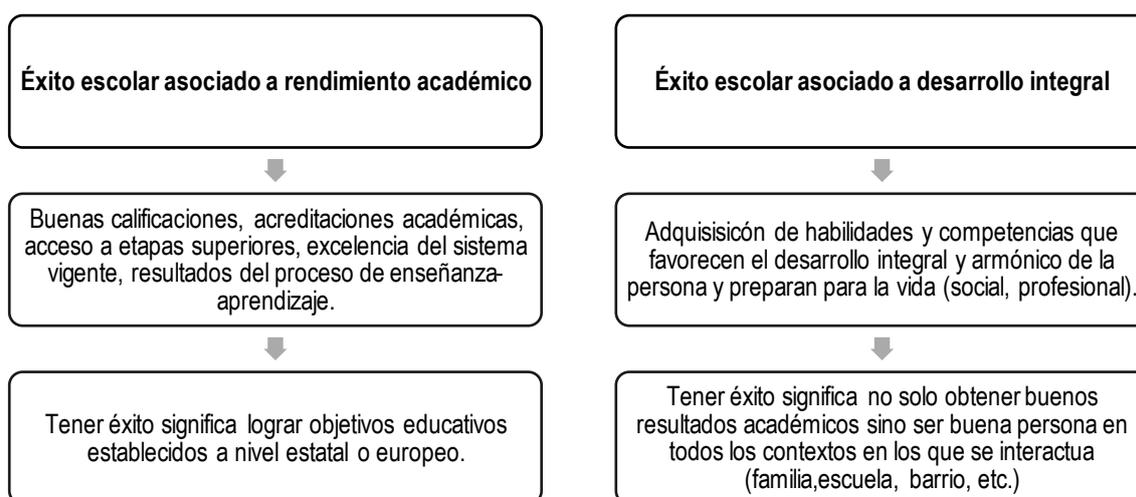


Figura 13: Éxito escolar desde dos concepciones

En el primer caso, tener éxito escolar significa obtener buenos resultados en la escuela que se evidencian a través de buenas calificaciones, acceso a etapas superiores, excelencia del sistema, etc. Todo para lograr objetivos educativos que respondan a exigencias académicas a nivel estatal, europeo o mundial, tal y como se aprecia en el informe sobre la calidad de la educación escolar del 2000 de la Comisión Europea, donde

siguen apareciendo como indicadores: reducción de la tasa de abandono escolar, aumento de la población estudiantil que finaliza la educación secundaria, y aumento de la población estudiantil que participa en educación superior, o en otros estudios a nivel mundial como el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*, que se lleva a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sobre este último informe, cabe destacar que, aunque en los últimos años ha incluido aspectos relacionadas con el índice socioeconómico y cultural (ISEC) de la población estudiantil, entre ellos: nivel de estudios y ocupación de los progenitores, número de libros en casa, conexión a internet y posesión de ordenador en casa, e incluso actitudes específicas de los y las menores hacia las ciencias (PISA 2015), sigue valorando el éxito escolar a partir de los resultados académicos en lectura, matemáticas y ciencias, como si su finalidad última fuera, de alguna manera, justificar las inversiones que los países realizan en educación, y no responder a los beneficios que se obtienen de manera individual y que pueden contribuir al propio desarrollo personal.

Forma part d'una funció de rendiment de comptes de les inversions realitzades pels estats a l'àmbit de l'educació dels ciutadans, però no diu gran cosa de l'èxit escolar que cada alumne tingui com a persona individual, als centres educatius i molt menys de les possibilitats d'èxit que té cada persona al llarg de la seva vida (Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b, p. 10).

En el segundo caso, éxito escolar asociado a desarrollo integral, se concibe como la adquisición de competencias que preparan para la vida futura. En este caso, el éxito se valora a partir de las acciones que la población estudiantil es capaz de realizar como parte de la sociedad, y no solo a partir de los logros académicos. Desde esta perspectiva, tener éxito significa estar preparado para actuar dentro y fuera de la escuela y saber vivir en sociedad.

Tener éxito escolar no significa sólo ser un buen estudiante, sino ser también un buen hijo, un buen amigo, un buen trabajador, un buen compañero, un buen ciudadano, y además, serlo en entornos cuyos marcos de referencia varían constantemente. El éxito escolar aumenta las posibilidades de crecer como persona y de construir una sociedad mejor (Ramírez, García, y Sánchez, 2011, p. 8).

1.2. Confusión con otros términos

Con frecuencia el éxito escolar se concibe como semejante a éxito educativo y a éxito académico. Así lo confirman las investigaciones de Sánchez (2016), quien tras el análisis de la utilización de estos tres términos, tanto en la literatura iberoamericana como anglosajona, concluye que aunque puedan expresarse como sinónimos, cada uno de ellos comporta una dimensión, un alcance y unas implicaciones bien diferenciadas (Tabla 13).

Dimensiones	Término	Alcance del concepto	Implicaciones prácticas
Individual	Éxito académico	Se centra fundamentalmente en el estudiante.	Dada la connotación individualista del término, un mal uso de este concepto puede provocar que los elementos contextuales queden diluidos. Así, las diferencias de éxito se explican por las diferencias individuales. Si no se logran los porcentajes de éxito educativos esperados, las causas pueden ser atribuidas a culpabilizar a los propios alumnos, a los padres y/o a las comunidades.
Institucional	Éxito escolar	Se centra o restringe en el contexto escolar, es decir, deriva de la institución escolar.	Este concepto puede remitir a planteamientos estructuralistas en los que, si no se logran los porcentajes de éxito esperados, las causas corren el riesgo de “normalizarse” aceptando que si las trayectorias educativas del alumnado son diferentes se debe a factores que son difícilmente controlables y en los cuales no se puede incidir pedagógicamente.
Social	Éxito educativo	La aproximación conceptual de este término es más amplia y no se restringe únicamente al funcionamiento del sistema educativo formal, si no a otros sistemas no formales e informales que van	El uso de este término parte de planteamientos más integrales que, todo y que aumentan la complejidad respecto al tipo de intervenciones psicopedagógicas que se pueden diseñar, evidencian que las respuestas educativas ofrecidas deben ser diferenciadas, porque por definición hay estudiantes que tienen menos

más allá de la escuela (familia, ocio, cultura, etc.).	posibilidades de éxito educativo, entre ellos los de familias migradas.
--	---

Tabla 13: Uso de los conceptos de éxito y sus implicaciones prácticas
(Sánchez, 2016)²⁹

Para esta autora, el término éxito escolar solo debería usarse desde una dimensión institucional restringida al ámbito de la escuela. Por lo que, salir de sus paredes significaría dar un paso más hacia la dimensión social y requeriría la utilización del término éxito educativo.

1.3. Carácter multidimensional

El éxito escolar debe concebirse teniendo en cuenta que posee diversas dimensiones.

1.3.1. Éxito escolar bidimensional

Esta primera visión reconoce el carácter bidimensional del éxito escolar, vinculándolo con fracaso escolar como su contraparte. Esta visión plantea tres líneas de estudio (Tabla 14).

Líneas de estudio	Características
Trayectoria de rendimientos académicos	El fracaso se concibe como un proceso acumulativo de problemas de rendimiento y de relación del estudiante con la escuela. El éxito escolar, por consiguiente, representa todo lo contrario.
Adaptación a las exigencias de la institución escolar y la sociabilidad	El éxito y el fracaso escolar tienen que ver con demandas como interés, motivación, respecto a las normas de convivencia, y sociabilidad con los iguales y con el personal docente.
Autoconcepto, autoimagen y proyección de futuro	El éxito y el fracaso escolar tienen que ver con cómo construyen los estudiantes, en intersección con las exigencias y rendimientos académicos, el autoconcepto, la autoimagen y la proyección de futuro, así como la adaptación e inadaptación a las exigencias escolares.

Tabla 14: Líneas de estudio del éxito y fracaso escolar

Elaboración propia en base a CIREM (1995 citado en Collet y Tort, 2013)

²⁹ Traducción propia del catalán

El inconveniente de esta visión es que, como diría Sánchez (2016), no es lo mismo identificar los motivos por los cuales se decide abandonar los estudios que identificar los motivos que pueden explicar el éxito.

1.3.2. Éxito escolar desde cuatro dimensiones

Esta segunda visión plantea el estudio del éxito escolar teniendo en cuenta cuatro dimensiones (Tabla 15).

Dimensiones	Indicadores
Equidad	Capital instructivo familiar (estudios obligatorios, estudios postobligatorios y estudios universitarios).
Calidad educativa	Resultados del informe PISA 2009 Resultados de la encuesta sobre Educación postobligatoria en Cataluña (EPC-2008), (Subirats, y otros, 2010 citado en Benito y González, 2012)
Eficacia del sistema educativo	Porcentaje del alumnado suspendido en más de dos asignaturas en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria según EPC-2008. Porcentaje del alumnado que alcanza las competencias en matemáticas, lectura y ciencias (PISA 2009).
Excelencia del sistema educativo	Excelencia elevada: logro de competencias matemáticas, de lectura y de ciencias en los dos tramos superiores señalados en PISA 2009. Excelencia moderada: logro de competencias matemáticas, de lectura y de ciencia en el tramo inmediatamente inferior.

Tabla 15: Dimensiones del éxito escolar

Elaboración propia en base a Benito y González (2012)

Equidad, que permite que las personas triunfen o fracasen en su trayectoria académica como consecuencia de los bagajes culturales, académicos, económicos y de otro tipo que heredan de sus familias. Esta dimensión funciona como principio meritocrático.

Calidad educativa, que permite contrastar si efectivamente los resultados de los estudiantes empeoran sistemáticamente con las ganancias en equidad (reducción del nivel de segregación).

Eficacia del sistema, relacionado con los umbrales de calificación mínimos que el sistema educativo debería garantizar para todo el alumnado.

Excelencia del sistema educativo, relacionado con el umbral del alumnado que sobresale dentro de la educación obligatoria. Esta dimensión evidencia la potencia de la excelencia educativa, entendida como el logro de niveles superiores de competencias.

1.3.3. Éxito escolar con una dimensión poliédrica

Esta tercera visión concibe el éxito escolar como éxito educativo que posee una dimensión poliédrica con cinco perspectivas no excluyentes y complementarias: rendimiento académico, equidad educativa, adhesión educativa, transición educativa, e impacto y retorno educativo (Tabla 16)³⁰.

Éxito educativo en clave de...	Dimensiones clave
	Adquisición de competencias básicas.
Rendimiento académico	Promoción escolar y graduación.
	Logro de niveles de instrucción superior.
	Desigualdades sociales en el acceso a la educación preobligatoria y postobligatoria.
	Suficiencia formativa y desigualdades sociales y territoriales en los resultados académicos.
Equidad educativa	Segregación escolar, crecimiento y diversificación de la demografía educativa.
	Gasto público en educación/becas/gasto social.
	Condiciones de vida y desigualdades sociales.
	Condiciones de salud y desigualdades sociales.
	Brecha digital.
	Escolarización preobligatoria i postobligatoria.
Adhesión educativa	Socialización familiar.
	Conocimiento de la lengua vehicular.
	Nuevas tecnologías en el sistema educativo.

³⁰ Para más información: Albaigés, B. y Ferrer-Esteban, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Polítics 76. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

	Provisión de equipos culturales.
	Socialización familiar y conciliación de la vida laboral y familiar.
Transición educativa	Permanencia y transiciones entre etapas educativas y entre sistemas educativos.
	Transición escuela-trabajo.
	Programas de segundas oportunidades, retorno a los sistemas educativos.
Impacto y retorno de la inversión en educación	Empleabilidad, transferencia y retorno de la inversión.
	Desarrollo de la sociedad del conocimiento.
	Gasto público y privado en cultura.
	Participación cultural y política.
	Progreso social, movilidad social.
	Aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tabla 16: Concepción de éxito educativo. Perspectivas y Dimensiones
(Martínez y Albaigés, 2012)

Esta concepción, según los autores, permite abordar el éxito atendiendo su complejidad de manera más comprensiva.

2. Éxito escolar desde la mirada de las familias migradas

El éxito escolar tiene para las familias migradas connotaciones diversas, dependiendo de cómo lo conciben y qué significado le brindan.

2.1. Rendimiento académico versus desarrollo integral

Las investigaciones de Oliver, Rivas y López-Dávila (2013b) señalan dos formas de concebir el éxito escolar por familias migradas. Éstas coinciden con las señaladas en el apartado 1.1 de este capítulo.

2.1.1. Éxito escolar como rendimiento académico

Desde esta visión las familias migradas centran la intervención educativa en el rendimiento escolar, las acreditaciones académicas y el acceso a niveles educativos post obligatorios. Para las familias “l'èxit escolar esdevé quan els fills aproven amb bones notes, van traient tots els estudis i cursos bé i augmenten les possibilitats de tenir estudis superiors” (Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013a, p. 116).

2.1.2. Éxito escolar como desarrollo integral

Las familias migradas amplían el concepto restringido de éxito escolar como buenos resultados académicos, hacia el desarrollo integral y armónico de cada persona, que contempla el logro de conocimientos culturales y educativos que consolidan unos valores que preparan para la vida en sociedad. Desde esta concepción, el éxito escolar guarda relación con los resultados de desarrollo personal que se van logrando a lo largo de la vida, que están condicionados por los objetivos educativos de los progenitores y con el aprendizaje de valores necesarios para defenderse en el día a día.

Los hijos e hijas se consideran exitosos si son personas educadas, aceptadas por la sociedad y están capacitadas para ser felices.

2.2 Significado de éxito escolar para familias migradas

Bajo la mirada de éxito escolar asociado a rendimiento académico, las investigaciones de Kanouté, Vatz, Rachédi, y Tchimou (2008), destacan que las familias migradas tienen tres visiones de éxito escolar: éxito como continuidad familiar, éxito como medio de promoción social y éxito como éxito para la familia (Figura 14).

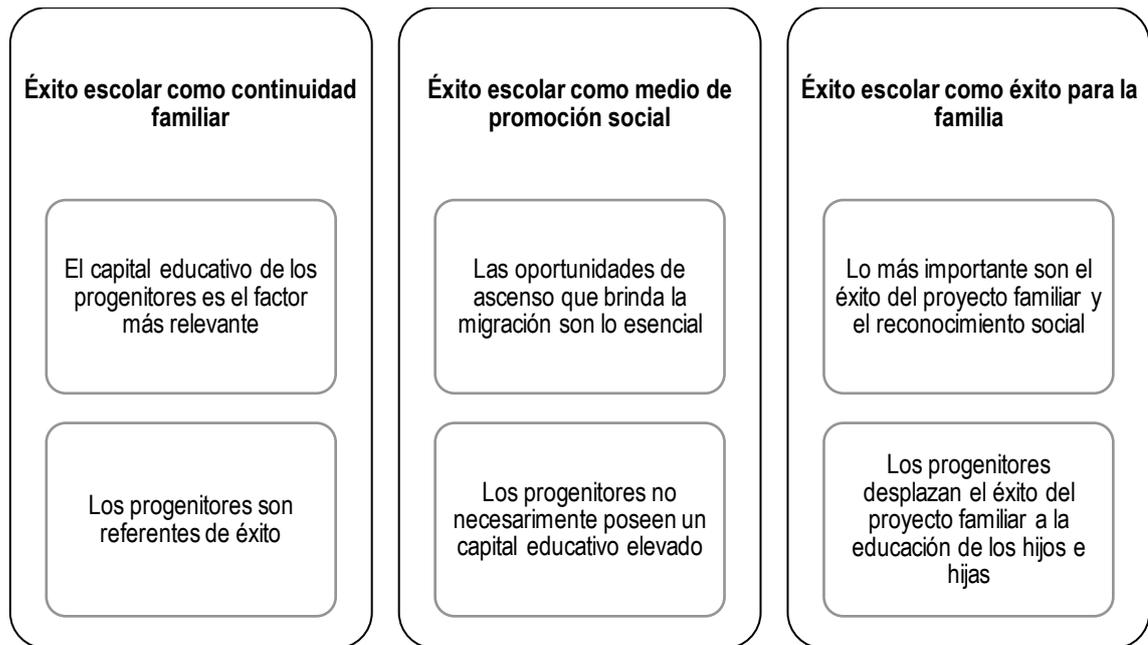


Figura 14: Significados del éxito escolar para familias migradas
 Elaboración propia en base a Kanouté, Vatz, Rachédi, y Tchimou (2008)

2.2.1. Éxito escolar como continuidad familiar

Tener éxito escolar es una tradición y una norma familiar que está vinculado al capital educativo de los progenitores y a la manera en que los hijos e hijas afrontan su desarrollo profesional. Existe una herencia familiar estructurada asociada a un elevado nivel de instrucción de los progenitores (estudios universitarios de primer y segundo ciclo) o a un alto status profesional en el mercado de trabajo en el país de origen (ingeniero, químico, médico...). Por esta razón, los progenitores se conciben como modelos de éxito a seguir y desafían cualquier amenaza potencial que intente afectar el éxito escolar de sus hijos e hijas.

Las familias migradas que conciben el éxito escolar desde esta visión se caracterizan, según las autoras, por: (1) articular un discurso claro sobre esta concepción de éxito escolar para que sus hijos e hijas no lo olviden, (2) formular reivindicaciones de eficacia de los aprendizajes de sus hijos e hijas que, a veces, pueden llegar a cuestionar los métodos de enseñanza y la calidad profesional del personal docente, (3) vigilar los aprendizajes de sus hijos e hijas y tener mejor capacidad de negociación con la escuela, y (4) ser más exigentes y más cautos con las estrategias educativas que utilizan, debido a que son conscientes que la migración introduce un factor de riesgo.

2.2.2. Éxito escolar como medio de promoción social

El éxito escolar de los hijos e hijas, desde esta visión, otorga un carácter ascendente a la trayectoria social familiar y brinda la oportunidad de escapar de las precarias condiciones de vida a las que parecía destinada la familia en el país de origen. El éxito escolar para las familias es el medio de promoción social.

Las familias migradas que conciben el éxito escolar desde esta visión, según las autoras, se caracterizan por: (1) ser más activos con los organismos comunitarios, la mediación escolar y el apoyo a diferentes necesidades de integración socioeconómica, (2) poseer menos capital educativo, pero sus modelos de éxito escolar y apoyo son más extensos, y (3) poseer un arraigo más firme con el nuevo país de residencia.

2.2.3. Éxito escolar como éxito para la familia

El éxito escolar es responsabilidad de los hijos e hijas para las familias migradas y representa el logro del proyecto familiar de éxito y de reconocimiento social. Para los progenitores migrados “el éxito de la educación de sus hijos es (será) el éxito de su proyecto migratorio” (Terrén y Carrasco, 2007, p. 17). Por lo que, el éxito y la continuidad educativa se convierten en motivo de orgullo y de acumulación de respeto social y colectivo (Pàmies, 2011).

Para las familias que conciben el éxito escolar desde esta visión, existe un cordón umbilical que une a los hijos e hijas no solo con la familia sino que se extiende hasta el país de origen, por lo que el éxito se percibe como un asunto familiar, colectivo y nacional (Kanouté, Vatz, Rachédi, y Tchimou, 2008). Las familias que tienen esta visión de éxito escolar se caracterizan por: (1) criticar la eficacia de determinadas situaciones de aprendizaje, (2) utilizar más frecuentemente los servicios y redes de su comunidad étnica y religiosa, y (3) colaborar con la escuela a través de una única figura familiar.

3. Factores que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas

Dada la naturaleza diversa y compleja del éxito escolar es preciso tener en cuenta, para identificar qué aspectos influyen en él, cual es el contexto en el que se estudia y cual la concepción de éxito que se adopta.

3.1. Factores que influyen el éxito escolar asociado al rendimiento académico

Desde esta concepción, se identifican factores que inciden en el éxito escolar que se encuentran en diferentes entornos:

Entorno individual, hacen referencia a factores relacionados con la persona y su influencia en su propio rendimiento académico, tales como: autoeficacia, autodeterminación, autorregulación, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos o capacidad social e identidad positiva (Barrios y Frías, 2016) y expectativas y variables motivacionales (Navas, Sampascual, y Castejón, 1991).

Entorno familiar, los factores, en este caso, están relacionados con la posición que tienen los progenitores respecto a la educación y como ésta influye en el rendimiento académico de los hijos e hijas, como por ejemplo: las actitudes y conductas de padres y madres frente al aprendizaje, los recursos relacionados con este aprendizaje con los que disponen, el tipo de clima familiar y estilo de crianza que adoptan (Romagnoli y Cortese, 2015) o el tipo de implicación hacia los estudios de sus hijos e hijas (Santos, Godás, y Lorenzo, 2016; Wilder, 2014).

Entornos en los que se interacciona, tomando como referencia el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)³¹, se considera que los factores que inciden en el éxito escolar asociado al rendimiento académico provienen de los diferentes contextos en los que interactúa la población estudiantil (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Benito y González, 2012; Mediavilla, 2012). Estos entornos suelen ser: individual, familiar, escolar y social, así lo señalan las investigaciones de Collet y Tort (2013), realizada en el ámbito catalán, al identificar cinco factores que se circunscriben en estos entornos:

³¹ Se explica más detalladamente en el apartado 2.2.2 del capítulo 3 de este documento.

- Características y recursos propios del individuo que condicionan su rendimiento académico.
- Ambiente social y cultural y recursos de la familia.
- Papel y características del centro educativo.
- Características del aula y del profesorado.
- Elementos de contexto (sistema educativo, económico, laboral, territorial...).

3.2. Factores que influyen en el éxito escolar asociado al desarrollo integral

Desde esta concepción de éxito escolar, también se contemplan factores que inciden en él que provienen de los diversos entornos en los que interacciona la población estudiantil, con la salvedad que no solo se relacionan con las buenas calificaciones o buenos resultados académicos sino además con otro tipo de aprendizajes y competencias (Longás, Cussó, De Querol y Riera, 2016; Ramírez, García y Sánchez, 2011).

Entorno individual, vinculado con las trayectorias individuales de la población estudiantil que considera cuatro áreas de estudio: biológico, emocional, social y cognitivo.

Entorno familiar, vinculado con el nivel socioeconómico de los progenitores, la valoración que la familia otorga al estudio, el componente afectivo y relacional familiar, y las relaciones de la familia como agente socioeducativo (tanto con la escuela como con el entorno social).

Entorno escolar, vinculado con la estructura, organización y funcionamiento de la escuela y el tipo de relaciones que se establecen en su interior (entre población estudiantil y personal docente).

Entorno social, vinculado con la construcción de redes socioeducativas promotoras de capital social desde una perspectiva sistémica.

A continuación, se presentan ejemplos de factores que se pueden encontrar en cada uno de los cuatro entornos identificados (Tabla 17).

Entornos	Factores que inciden el éxito escolar
Individual	- Aptitudes y capacidades.

	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación hacia el estudio. - Valores personales (esfuerzo, responsabilidad, compromiso...). - Valoración de la formación como inversión. - Autoexigencia, determinación y resiliencia. - Estado de salud.
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel social, económico, profesional y cultural de los progenitores. - Estructura familiar. - Apoyo familiar a la escolarización. - Hábitos y recursos educativos. - Actitud hacia el estudio de los hijos e hijas. - Relación con los hijos e hijas (clima familiar). - Colaboración y compromiso con la escuela.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y modo de funcionar. - Idoneidad y preparación del personal docente. - Capacidad para crear climas positivos de aprendizaje y entornos inclusivos. - Capacidad para acercar y actualizar los contenidos educativos y utilizar metodologías activas y prácticas innovadoras. - Capacidad para flexibilizar y adaptar las enseñanzas a la diversidad del alumnado. - Capacidad para coordinarse con las familias y con otras instituciones de la comunidad.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos facilitadores de la Administración. - Capacidad del sistema educativo de ofrecer y garantizar una educación básica de calidad para toda la ciudadanía. - Influencia derivada de las amistades, los medios de comunicación y del barrio en general.

Tabla 17: Factores que afectan el éxito escolar asociado al desarrollo integral

Elaboración propia en base a Longás, Cussó, Querol y Riera (2016) y Ramírez, García y Sánchez (2011)

3.3. Factores que influyen en el éxito escolar considerando el origen migrado

La mayoría de factores que influyen en el éxito escolar de hijos e hijas de familias migradas no son tan diferentes de los considerados para el conjunto de la población

estudiantil, sobre todo aquellos considerados desde la visión de desarrollo integral. Sin embargo, algunos autores (Bernard, 2012; Colectivo EOI, 2012; Díaz y Cívis, 2011; Díaz-Gibson, Longás, Prats, Ojando y Riera, 2018; Gutiérrez-Domènech, 2009; Jaeggi, Osiek y Favre, 2003; Massot, 2003; Marí-Klose, Julià, y Escapa, 2010; Ramírez, García y Sánchez, 2011) sugieren que es conveniente considerar además, otros factores ligados a su situación de origen migrado. Por lo que se recomienda, si se desea llevar a cabo una enseñanza que apoye el éxito escolar de población estudiantil de origen migrado, tener en cuenta los siguientes aspectos (Tabla 18).

-
- Tener una visión positiva de la diversidad (étnica, cultural, lingüística, social) desde aquí y en otros lugares, evitando la trampa de los clichés etiquetados erróneamente, sexistas y racistas.
 - Facilitar el anclaje de todo el alumnado en el plan de estudios a través de todas las actividades de enseñanza (escenario, analogía, ilustración, reinversión) teniendo en cuenta lo que tiene sentido para ellos.
 - Animar al alumnado a usar sus referencias socioculturales en el aula que no estén en conflicto con la cultura escolar y que se preocupen por fijar al alumnado en el contexto de la sociedad en la que viven.
 - Reflexionar sobre la diversidad del simbolismo presente en situaciones materiales, didácticas y pedagógicas (libros, carteles, muñecas, accesorios, instrumentos y productos musicales, etc.).
-

Tabla 18: Elementos que apoyan el éxito escolar de la población estudiantil de origen migrado
(Kanouté y Lafortune, 2011)

Desde esta perspectiva, de coincidencia de factores que afectan el éxito escolar asociado a desarrollo integral, pero con el reconocimiento de algunos matices que solo responden a la población estudiantil de origen migrado, se identifican diversos factores en los cuatro entornos en los que los que interactúa esta población (Figura 15).

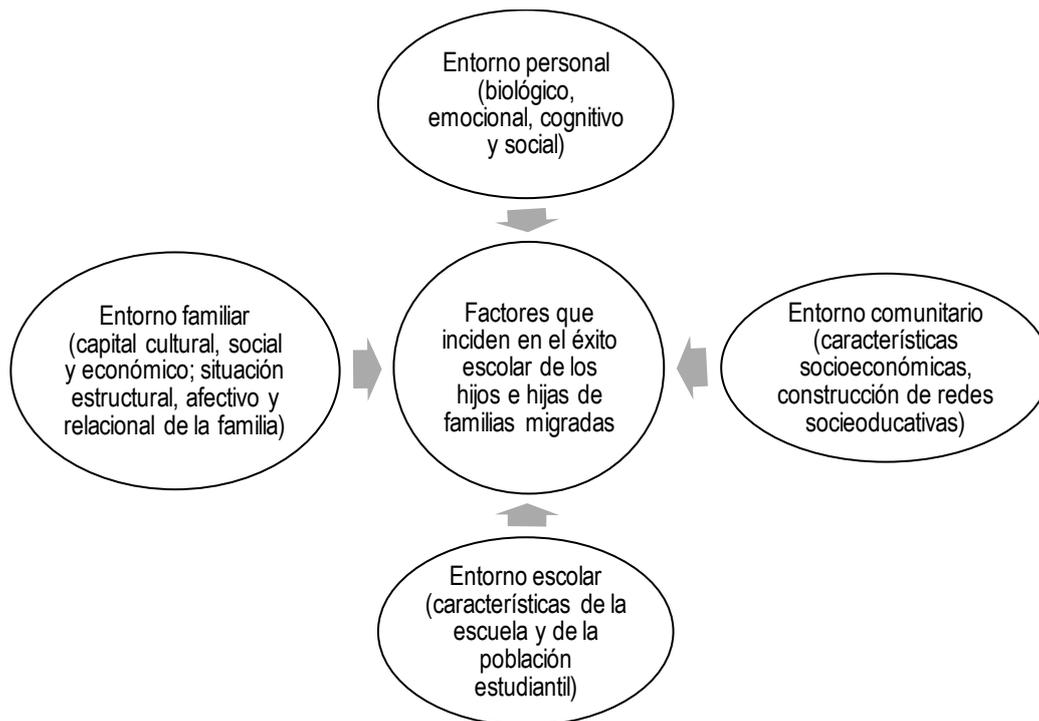


Figura 15: Factores que inciden en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas.

3.3.1. Factores del entorno individual o personal

En este grupo se encuentran aquellos factores que son consecuencia del proceso migratorio vivido por la población estudiantil de origen migrado y su rol como estudiantes y personas. Se han subdividido en cuatro áreas (Tabla 19):

Área biológica	<ul style="list-style-type: none"> - Estado de salud. - Edad. - Alimentación equilibrada.
Área emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Características psicológicas/emocionales (autoconfianza, sentido de autonomía, automotivación, autorregulación emocional...). - Motivos, intereses personales por el aprendizaje. - Tipo de expectativas personales. - Percepción del apoyo del personal docente y de los progenitores. - Sentimiento de pertenencia a la comunidad (Massot, 2003).
Área cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de la lengua utilizada en la escuela (competencias lingüísticas). - Aptitudes y capacidades.

	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias TIC.
Área social	<ul style="list-style-type: none"> - Condición de inmigrado. - Escolaridad anterior. - Valores personales (esfuerzo, responsabilidad, compromiso...). - Utilización de habilidades sociales. - Utilización de redes sociales.

Tabla 19: Factores del entorno personal que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas

3.3.2. Factores del entorno familiar

Los factores de este entorno están relacionados con dos aspectos vinculados con la condición de migrada de las familias: (1) el capital cultural, social y económico (Bourdieu, 2001)³² en un sentido amplio, y (2) la estructura y la situación afectiva y relacional de las mismas (Tabla 20). La identificación de estos factores permite examinar el grado de implicación, seguimiento y control de los progenitores sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Capital cultural, social y económico	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel sociocultural de la familia. - Categoría profesional de los progenitores. - Situación laboral e ingresos familiares. - Estilos educativos parentales. - Dedicación en tiempo y conocimiento en el aprendizaje de los hijos e hijas. - Etnia y cultura. - Condición de migrada. - Expectativas educativas parentales (sobre el futuro de los hijos e hijas, sobre el logro del proyecto migratorio familiar, o sobre el papel de la escuela en el éxito de los hijos e hijas). - Relaciones de la familia como agente educativo y de corresponsabilidad y coliderazgo (con la escuela y con la comunidad).
Situación estructural,	<ul style="list-style-type: none"> - Situación y estructura familiar (presencia de dos progenitores, monoparentalidad, separación o divorcio de los progenitores,

³² Para más información léase: Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

afectivo y relacional de la familia	número de hermanos...).
	- Tipos de vínculos familiares.
	- Tiempo de permanencia en el nuevo país de residencia.
	- Clima familiar (relación con los hijos e hijas, relación entre los progenitores,...).

Tabla 20: Factores del entorno familiar que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas

3.3.3. Factores del entorno escolar

En este tercer grupo se encuentran factores relacionados con la organización, gestión y estructura de la escuela y el sistema educativo del nuevo país de residencia. Estos conforman, siguiendo los estudios de Benito y González (2012), tres subgrupos de características (Tabla 21):

Características de la escuela	- Titularidad de la escuela.
	- Estructura y modo de funcionar.
	- Ubicación sociodemográfica.
	- Recursos y espacios educativos.

Características pedagógicas y organizativas	- Tipo de proyecto educativo de centro.
	- Liderazgo compartido en el centro.
	- Atención a la diversidad y modelo pedagógico de convivencia.
	- Intervención temprana preventiva
	- Métodos pedagógicos utilizados (ejemplo: enseñanza abierta, trabajo en red,...).
	- Organización de la jornada escolar.
	- Ratio docente/estudiantes.
	- Estabilidad de la plantilla.
	- Capacidad para coordinarse con las familias y otras instituciones de la comunidad.
	- Vías de comunicación utilizada por la escuela.
	- Calidad, preparación y motivación del personal docente (formación continua).
	- Tipos de expectativas del personal docente.
	- Mecanismos de interactividad maestros-alumnado.

Características del conjunto de estudiantes	-	Tamaño de la clase (aula).
	-	Tipo de alumnado del aula (composición: edades, sexo, origen...).
	-	Nivel educativo general del aula.
	-	Tipos de trabajo y relación entre iguales.

Tabla 21: Factores del entorno escolar que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas de familias migradas

3.3.4. Factores del entorno comunitario

En este último grupo los factores están relacionados con la comunidad (barrio) en el nuevo país de residencia. Los más relevantes se agrupan en dos subgrupos: características socioeconómicas del nuevo entorno y construcción de redes socioeducativas (Tabla 22):

Características socioeconómicas del nuevo entorno	-	Tipo de entorno (rural, urbano...).
	-	Incidencia del grado de pobreza o delincuencia en el lugar de residencia.
	-	Situación del mercado de trabajo durante los años de escolarización (sobre todo durante la etapa postobligatoria).
	-	Mecanismos de acogida que utiliza el nuevo entorno para evitar la segregación social.
	-	Capacidad del sistema educativo para ofrecer y garantizar una educación básica de calidad para toda la ciudadanía.
	-	Influencia derivada de las nuevas amistades, los medios de comunicación y del barrio en general.

Construcción de redes socioeducativas	-	Establecimiento de proyectos educativos comunitarios con implicación de la administración local.
	-	Disponibilidad de recursos educativos y culturales públicos en el barrio, como por ejemplo: biblioteca, transporte, sanidad, becas, etc. que permiten crear redes.
	-	Disponibilidad de apoyo y referentes de entidades socioeducativas del barrio, como: instituciones de ocio y tiempo libre, servicios sociales y sanitarios.

Tabla 22: Factores del nuevo entorno que afectan el éxito escolar de hijos e hijas de familias migradas.

4. El éxito escolar recae en los diferentes agentes educativos

Así como la educación es tarea de todos, la responsabilidad de conseguir el éxito escolar de la población estudiantil también recae en todos (familias, personal docente, escuelas, administraciones educativas y sociedad en general) (Ley de Educación Española). Ni solo la familia ni la escuela ni los entornos socioeducativos por sí solos pueden construir un escenario adecuado que haga posible el éxito escolar (Oliver, Rivas, y López-Dávila, 2013a). Es necesario derribar todo tipo de barreras y generar complicidades que permitan crear puntos de encuentro para poder trabajar en red y de manera colaborativa, identificando entornos y acciones que ayuden a fortalecer el éxito escolar y, a la vez, contribuyan a subsanar desigualdades.

Acceptant l'educació com una responsabilitat col·lectiva i que l'èxit de l'escola necessita d'un afrontament més sistèmic (Bronfenbrenner, 1987) hem de posar en valor les iniciatives que, des de l'escola o al seu entorn i amb la col·laboració d'altres agents socioeducatius, cerquen facilitar unes millors condicions de treball/estudi per als escolars (Longás, Longás, Hernández, y Vinagre, 2015, p. 14).

Desde esta perspectiva, las acciones destinadas a favorecer el éxito escolar, en palabras de Kanouté y Lafortune (2011), exigen otro nivel de movilización de los diferentes agentes socioeducativos (especialmente de la escuela y de la comunidad) porque representan para las familias migradas lugares de acceso a recursos, lugares de acción política y lugares de consolidación del vínculo social.

4.1. Actuaciones a favor del éxito escolar

Las actuaciones que se recogen en este apartado evidencian que es posible trabajar colectivamente en favor del éxito escolar. Con este hecho, no se pretende, como dirían Ramírez, García, y Sánchez (2011), desmerecer ninguna de las actuaciones que las escuelas hayan desarrollado al interior de ellas, como: la creación de climas positivos de aprendizaje, la atención educativa inclusiva, los aprendizajes autorregulados del propio de alumnado, los roles del profesorado como mediadores y facilitadores, la gestión positiva de conflictos en el aula entre otros. Sino más bien, poner énfasis en aquellas iniciativas que requieren de la colaboración de la familia, la escuela y la comunidad.

4.1.1. Proyecto INCLUD-ED

Una de las actuaciones más significativas en el ámbito de la Unión Europea (en adelante UE) que favoreció el éxito escolar es el proyecto INCLUD-ED (*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*)³³ financiado por la Comisión Europea. Este proyecto, llevado a cabo entre 2006 y 2011 por 14 Estados miembros de la UE en escuelas de contextos multiculturales desfavorecidos con la participación de familias y comunidades locales, pretendía, a partir de un nuevo enfoque que vinculaba la educación con las circunstancias familiares:

Identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria, incluyendo programas de formación profesional y programas de educación especial impartidos en centros escolares ordinarios), prestando especial atención a cinco grupos sociales considerados vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades). (INCLUD-ED Consortium, 2011, pp. 17-18).

Teniendo en cuenta ésta gran finalidad el proyecto se planteó analizar qué estrategias educativas contribuían a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social en busca de propuestas a nivel político que permitan alcanzar los objetivos de la Estrategia Europea 2020.

Con este objetivo en mente el programa tenía previsto (Tabla 23):

-
- Indagar sobre las características de aquellos sistemas educativos y reformas que están logrando las menores tasas de exclusión social y educativa, así como las de los sistemas que generan índices elevados de exclusión.
 - Analizar los distintos aspectos de la práctica educativa que contribuyen a reducir los índices de fracaso escolar y aquellos que provocan tasas más elevadas.
 - Estudiar el efecto que la exclusión educativa tiene sobre distintos ámbitos sociales (sobre el empleo, la vivienda, la salud y la participación política) y qué clase de oferta educativa contribuye a superar dicha exclusión;
 - Investigar en qué medida la exclusión educativa afecta a distintos sectores sociales, sobre todo a los grupos más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades), y qué modelos de oferta educativa favorecen la superación de la discriminación en cada caso.
-

³³ Para más información léase: INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas. Colección Estudios CREADE*, 9. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación.

- Examinar las intervenciones mixtas entre políticas educativas y otras políticas sociales, e identificar qué medidas se orientan a eliminar la exclusión social y a contribuir a la cohesión social en Europa
- Estudiar a las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que han desarrollado iniciativas integradas de carácter social y educativo, y que han contribuido a reducir las desigualdades y la marginación, y a fomentar la integración y la capacidad social.

Tabla 23: Objetivos del proyecto INCLUD-ED

(INCLUD-ED Consortium, 2011)

Dos son las actuaciones educativas de éxito que el proyecto INCLUD-ED recogió y desarrolló en favor de la colaboración familia-escuela-comunidad: actuaciones inclusivas, y participación de las familias y la comunidad en la escuela (Tabla 24).

	Actuaciones de inclusión	Participación de familias y comunidad
Criterios	<ul style="list-style-type: none"> - Se basan en la agrupación heterogénea de la población estudiantil y la reorganización de recursos humanos (profesionales, familia y comunidad). - Evitan la adaptación del currículum al nivel previo de aprendizaje de la población estudiantil. 	<p>Formas de participación de la familia y la comunidad que demuestran tener impacto en el éxito escolar de la población estudiantil con relación al contexto, a escuelas de bajo nivel socioeconómico y alumnado migrado o de minorías.</p>
Tipos	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos. - Desdobles en grupos heterogéneos. - Ampliación del tiempo de aprendizaje. - Adaptaciones curriculares individuales inclusivas. - Optatividad inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación educativa: familias y miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a necesidades del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar (aulas y otros espacios de aprendizaje). - Participación decisoria: miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisiones y, junto a las familias, supervisan el rendimiento de cuentas de la escuela en relación a los resultados educativos que obtienen. - Participación evaluativa: familias y miembros de la comunidad participan en la evaluación general de la escuela y en el proceso de aprendizaje del alumnado ayudando a evaluar su progreso educativo.

Tabla 24: Actuaciones de éxito INCLUD-ED

Adaptación de Valls-Carol, Prados-Gallardo y Aguilera-Jiménez (2014)

4.1.2. Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018

Otras actuaciones en el ámbito español, específicamente en Cataluña, que favorecieron el éxito escolar se desarrollaron a partir de iniciativas de la Administración autonómica. Una de ellas es el Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018 promovido por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, que surgió a partir del Acuerdo marco contra el fracaso escolar que se estableció en esta comunidad autónoma en febrero de 2011. Este acuerdo puso las bases para combatir el fracaso escolar y asumir los objetivos que la UE había marcado para Europa en 2020, esto se tradujo en convertir el sistema educativo catalán en una herramienta de garantía de éxito y ascenso social (Generalitat de Catalunya, 2011).

Desde esta perspectiva, este plan pretendió trabajar como una ofensiva en favor del éxito escolar y mejorar los resultados educativos y reducir las tasa de fracaso escolar y de abandono de los estudios en un periodo de ocho años. Para lograrlo se propuso lograr cinco grandes objetivos relativos a la mejora del éxito escolar (Tabla 25).

-
1. Mejorar el nivel competencial del alumnado de educación primaria.
 2. Mejorar el nivel competencial del alumnado de ESO.
 3. Mejorar el rendimiento académico del alumnado de ESO y conseguir una tasa de graduados en ESO, con relación a la matrícula de 4to curso, superior o igual al 85% al final de 2018.
 4. Mejorar la competencia del alumnado en lenguas extranjeras a partir de un nuevo modelo de enseñanza plurilingüe.
 5. Reducir la tasa de abandono escolar prematuro hasta el 15% a finales de 2018.
-

Tabla 25: Objetivos del Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018.

(Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2013)

Estos objetivos se concretaron en 10 ejes de actuación (Tabla 26) formulados a partir de evidencias y experiencias que permitieron la identificación de variables y factores clave que inciden y condicionan el éxito escolar de la población estudiantil.

Les diferents actuacions es desenvolupen des de les direccions generals i els serveis territorials en el marc d'altres plans i programes que donen resposta als objectius

comuns del sistema educatiu (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2013, p.21) ³⁴.

De los 10 ejes de actuación propuestos por este Plan, solo dos de ellos se proponen afianzar la colaboración familia-escuela-comunidad. Estos ejes son: el eje de actuación 8 y el eje de actuación 9. Al respecto, los primeros resultados de este plan descritos en el Balance 2011-2015 demuestran que se avanzó en la mejora del sistema educativo, realizando acciones concretas para cada uno de los 10 ejes de actuación planteados (Tabla 26).

Ejes de actuación	Acciones prioritarias previstas	Acciones realizadas (2011-2015)
Eje 1: Profesionalización de la docencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial del profesorado (en colaboración con el <i>Departament d'Ensenyament</i> y las universidades). - Acceso a la función docente y profesorado novel. - Formación permanente del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoras en el periodo <i>Practicum</i> (Creación de 2.882 centros y servicios educativos de prácticas y 17.357 certificados de tutorías de prácticas). - Capacitación para impartir una lengua extranjera.
Eje 2: Soporte escolar personalizado (en adelante SEP).	<ul style="list-style-type: none"> - Detección e intervención precoz. - Organización del SEP en los centros de educación infantil y primaria. - Evaluación del SEP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de guías para docentes, familias, EAP y orientadores de institutos (detección y actuación de la dislexia, Plan de atención integral a las personas con trastorno del espectro autista, detección y actuación de altas capacidades). - Apoyo escolarizado personalizado en un 19%.
Eje 3: Impulso de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> - Plan para impulsar la lectura. - Organización de la intervención en el territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de acciones formativas para profesores (más de 20.000). - Aplicación del programa Impulso a la lectura en 728

³⁴ Para más información consultar: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012 – 2018*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

		centros y ciclo de didáctica de la escritura para más de 1.000 centros.
Eje 4: Innovación metodológica y didáctica en las aulas.	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum, competencias y estrategias de aprendizaje. - Orientación educativa e inclusión. - Innovación e investigación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de nuevos currículums competenciales de educación primaria y educación secundaria obligatoria (en adelante ESO) (competencias básicas). - Implementación del Programa intensivo de mejora en la ESO para avanzar de la inclusión en el aula hacia el sistema inclusivo.
Eje 5: Plurilingüismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Despliegue del Proyecto lingüístico plurilingüe de los centros educativos. - Organización escolar. - Promoción de líneas de actuación y proyectos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del uso de otras lenguas como lenguas de aprendizaje. - Implementación del Programa de auxiliares de conversación (607 auxiliares). - Inglés obligatorio en la formación profesional de grado medio desde el curso 2011-2012.
Eje 6: Autonomía de centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y gestión del centro educativo. - Cultura evaluativa y rendimiento de cuentas para la mejora. - Clima de centro en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del Plan piloto de propuesta de nombramientos de sustitutos de las direcciones de los centros. - Previsión: incremento de los supuestos de sustitución a partir de enero de 2016.
Eje 7: Profesionalización de la dirección.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial y continuada de los y las directoras y de los equipos directivos. - Soporte a los y las directoras y a los equipos directivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de cursos de formación inicial en dirección de centros (EAPC). - Creación de formación específica de directores noveles (156 directores). - Realización de formación continua a equipos directivos (73 cursos del <i>Departament d'Educació</i> y 49 de otras entidades).
Eje 8: Implicación	<ul style="list-style-type: none"> - Soporte y orientación a las 	<ul style="list-style-type: none"> - Información a las familias de los

y compromiso de la familia en el seguimiento de la evolución académica y personal del alumno.	familias. - Participación en la comunidad escolar.	resultados de las pruebas de 6to de primaria y 4to de la ESO. - Impulso y dinamización de las AMPA. - Mejora de la comunicación familia-escuela a través de la página Web <i>Família i escola</i> .
Eje 9: Relaciones de la comunidad educativa y el entorno.	- Coordinación entre los centros educativos. - Colaboración con agentes socioeducativos del entorno. - Colaboración del tejido productivo.	- Implementación de 96 Planes educativos de entorno en 76 municipios, atendiendo a 332.339 alumnos de 885 centros. - Realización de protocolos de actuación de mejora de la convivencia para combatir el acoso escolar, el maltrato infantil, conductas de odio y discriminación, bandas juveniles, etc.
Eje 10: Ausentismo y abandono escolar.	- Medidas para la prevención y erradicación del ausentismo escolar. - Formación de las personas adultas. - Centros y programas de segunda oportunidad.	- Realización de actuaciones específicas en centros con altos índices de ausentismo.

Tabla 26: Ejes de actuación del Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña 2012-2018.

(Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2013 y Departament d'Educació, 2015)

Con relación a los ejes de actuación que favorecen el éxito escolar y tienen en cuenta a la familia y a otros agentes socioeducativos (ejes de actuación 8 y 9), las acciones más significativas están relacionadas con la mejora de la comunicación entre ellos y con la implementación de Planes Educativos de Entorno (PEE), que como se explicará en el siguiente capítulo se logra a partir de un trabajo en red en una territorio determinado.

Capítulo 3: Relación familia, escuela y comunidad

Una escuela creada y sostenida por todos no se conforma con los que están adentro y tiene que abrirse al afuera, y los que están afuera, tienen que ser convocados, escuchados y sentirse comprometidos a compartir y a acompañar la formación y el camino que los jóvenes transitan

(Ferreira, 2017)

Introducción

1. Relación familia-escuela
 - 1.1 Factores que influyen en la relación familia-escuela.
 - 1.2 Tipos de relación familia-escuela.
 - 1.3 Iniciativas de la escuela que favorecen la relación familia migrada-escuela.
2. La colaboración entre familia, escuela y comunidad.
 - 2.1 Factores que influyen en la relación de colaboración familia-escuela-comunidad
 - 2.2 Estrategias, planes y acciones que evidencian el trabajo compartido entre familia-escuela-comunidad.

Introducción

Este tercer capítulo también tiene un doble objetivo. Por un lado, conocer qué piensan las familias sobre su relación con la escuela, y cómo valoran las acciones que realiza esta institución educativa para relacionarse con ellas. Y, en segundo lugar, identificar qué aspectos influyen en la relación de colaboración familia-escuela-comunidad y qué estrategias favorecen el trabajo compartido entre estos tres agentes educativos en pro de la educación de la población estudiantil de origen migrado. Para dar a estas interrogantes, este capítulo se estructura en dos grandes apartados: relación familia-escuela, y colaboración entre familia, escuela y comunidad.

En el primer apartado, destinado a la relación familia-escuela se intenta aclarar qué interviene en el establecimiento de esta relación, qué tipos de relaciones se establecen entre estos dos agentes educativos y qué acciones realiza la escuela para mejorarla, para ello se revisa: (1) los principales aspectos que influyen en la creación de la relación familia-escuela, poniendo énfasis en aquellos relacionados con las familias migradas (Bernard, 2012; Collet y Tort, 2013; Brewster y Railsback, 2003; Garreta, Llevot, y Bernad, 2008; Geneviève, 2008; Lenoir y Kalubi, 2008; Oliver, Rivas, y López-Dávila, 2013b; ; Özcan, 2004; Sarrasín, 2007; Serra, Palaudàrias, Llevot, y Garreta, 2013); (2) los tipos de relación familia-escuela que pueden establecerse (Epstein, 1995, 2001; Jaeggi, Osiek, y Favre, 2003; Vatz, Kanouté, y Rachédi, 2008); y (3) las iniciativas de la escuela que, desde el ámbito catalán, se han puesto en marcha para favorecer la construcción de esta relación (XTEC, 2016; Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b).

En el segundo apartado, sobre la relación de colaboración entre familia, escuela y comunidad se intenta comprender como se construye esta triple alianza y qué acciones pueden realizarse para afianzarla. Para conseguirlo se explican: (1) los aspectos más relevantes que influyen en el establecimiento de la relación familia-escuela-comunidad (Collet y Tort, 2017; Kñallinsky, 2001; Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b; Pañellas y Alguacil, 2009; Pérez, 2011; Simón, Giné y Echeita, 2016; Warren, 2005), y (2) qué estrategias pueden evidenciar el trabajo compartido entre estos tres agentes educativos (Ajuntament de Barcelona, 2016; Collet-Sabé y Subirats, 2016, Comellas, 2013; Epstein y Sheldon, 2013).

1. Relación familia-escuela

En el pasado la familia (principal fuente de socialización primaria) era la encargada de la educación y la transmisión de valores, y la escuela de la instrucción y la transmisión de conocimientos (Bolívar, 2006; Egido; 2015; De León, 2011; López, Ridao, y Sánchez, 2004). Con el paso del tiempo, debido a cambios socioeconómicos como la entrada de la mujer al mercado de trabajo y la transformación tradicional de la concepción de familia, esta separación de funciones se fue disipando y las relaciones entre familia y escuela se fueron concibiendo como influencias superpuestas³⁵. Algunas funciones de socialización primaria y de custodia, que antes eran exclusividad de las familias como la educación en valores, se trasladaron a la escuela, quien paso a cumplir un rol educativo más amplio (Bernad, 2012; Fernández, 2007; Oliver y Solvas, 2010; Torrubia, 2009).

Actualmente, a pesar de la transformación que ha sufrido la concepción de familia y de cómo ha evolucionado la escuela es innegable el reconocimiento que el trabajo compartido es beneficioso para la educación de los y las menores a su cargo (Almenta y Rueda, 2009; Comellas, 2011; Collet, 2012; De León, 2011; Garreta y otros, 2007; Pañellas y Alguacil, 2009). Estas dos instituciones educativas, como espacios referentes y socializadores, están obligadas a ponerse de acuerdo y definir qué funciones realizan cada una y en cuáles deben irremediamente coincidir si desean que sus objetivos educativos sean complementarios y no excluyentes. Las familias y la escuela se necesitan mutuamente para educar a través de un proyecto compartido, ninguna de las dos puede enfrentarse a este reto en solitario. En palabras de Adams y Christenson (2000 citado por Brewster y Railsback, 2003) en el mejor de todos los mundos posibles la relación familia-escuela debe basarse no solo en la comunicación, cooperación y coordinación mutua, sino también en la colaboración.

La necesidad del trabajo conjunto y compartido entre familias y escuela, es aún más ineludible si se trata de familias migradas, en especial con aquellas que se encuentran en condiciones precarias, en cuyo caso la función socializadora primaria es mucho más compleja debido principalmente a la dificultad de satisfacer, según Cagigal (2007) tres necesidades básicas: materiales, afectivas y de seguridad. Materiales porque a causa de

³⁵ Concepto señalado por López, Ridao y Sánchez (2004) para referirse a la labor compartida de padres, madres y personal docente en la educación de la población infantil y adolescente a su cargo.

los limitados recursos económicos que poseen algunas familias migradas (viviendas pequeñas, pocos recursos para la alimentación, precariedad laboral, dificultad para acceder a ayudas debido al desconocimiento de la lengua oficial del nuevo país de residencia...) no son capaces de cubrir estas necesidades. Afectivas por la falta de estabilidad emocional de algunos progenitores migrados por los diferentes duelos³⁶ vividos (duelo por la tierra de la que han salido, duelo por las familias extensas que se quedaron, duelo por la pérdida material en el país de origen...), que dificultan, en parte, su capacidad de acercarse afectivamente a sus hijos e hijas. Y finalmente, la existencia de diversas fuentes de inseguridad (cultura y costumbres nuevas, inestabilidad laboral...) que ocasionan angustia, ansiedad o estrés, e impiden, a menudo, que los padres y madres puedan ser referentes para los hijos e hijas. Este hecho complica notablemente la transmisión de cultura, tradiciones y valores, la organización de un sistema coherente de normas básicas que hagan posible la convivencia y desarrollo de la identidad propia y la autonomía. Por esta razón, es importante afianzar la relación familia migrada-escuela desde la comprensión de las dificultades que suelen atravesar y, el respeto a la valoración de su forma de resolver los problemas y ayudar a sus hijos e hijas.

La llegada de familias migradas a la institución escolar también plantea nuevos retos para establecer una buena relación entre familia-escuela, debido a que, además del traslado de funciones de socialización y custodia a la escuela por parte de algunas familias, existen otros aspectos que son necesarios tener presente, como la concepción de escuela, las expectativas educativas parentales vinculadas a proyectos migratorios, las experiencias educativas en el país de origen y/o el éxito escolar que esperan de sus hijos e hijas. Y aunque esta situación no crea nuevos problemas para el personal docente ni para la escuela, sí que pone en evidencia o acentúa los problemas, ya existentes y no resueltos en el sistema educativo, compartidos por todas las familias (Navarro y Huget, 2006; Serra y Palaudàrias, 2013). Problemas como por ejemplo la dificultad de establecer un diálogo fluido entre familia-escuela (García, Rubio, y Bouachra, 2011) o el bajo nivel de participación de las familias (González, 2010).

Investigaciones dedicadas al estudio de la relación entre familia migrada e institución escolar (Benoit, y otros, 2008; Bolívar, 2006; Changkakoti y Akkari, 2008; Intxausti,

³⁶ En procesos migratorios, “todo duelo supone un proceso de emociones complejas (negación, rabia, tristeza profunda) hasta que se elabora y se acepta que se puede seguir viviendo con esperanza en las condiciones nuevas y a pesar de la pérdida” (Cacigal, 2007, p. 47)

2010; Lenoir y Kalubi, 2008; Thao, 2009) ponen de manifiesto que cuando estos dos agentes educativos trabajan juntos, aumenta la comprensión de las familias sobre la escuela, favorece la integración escolar, ayuda a adecuar la práctica docente que se imparte en las instituciones escolares, y mejora la actitud, la conducta adaptativa y los resultados académicos de los hijos e hijas. Además, la información proporcionada por las familias ayuda a adaptar la organización de la escuela y el trabajo del personal docente a la realidad intercultural (Terrén y Carrasco, 2007), tal como se aprecia en diferentes planes de acogida y propuestas de intervención o apoyo implementados en España hasta la fecha. Sin embargo, aún a pesar de estos últimos resultados, en palabras de Priegue (2008a), “la situación actual de los vínculos entre la institución familiar y la escuela no parece favorecer en absoluto el establecimiento de lazos de compromiso que permitan el desarrollo de una auténtica participación democrática y efectiva entre ellas” (p. 116).

Desde esta perspectiva, según García, Rubio y Bouachra (2011), abordar la relación familia migrada-escuela demanda tener presente tres aspectos importantes: la heterogeneidad interna de ambos agentes educativos, las percepciones que ambos tienen de cada uno de ellos y la responsabilidad que, unos y otros, otorgan a la formación de las trayectorias escolares de la población infantil y adolescente a su cargo.

1.1. Factores que influyen en la relación familia-escuela

Familia y escuela, a pesar de ser escenarios distintos y singulares, están obligadas a buscar puntos de encuentro para mejorar su relación en pro de la educación de la población estudiantil. Desde diversas perspectivas (la visión de familias, la visión del personal docente, la comunicación familia-escuela, la colaboración familia-escuela o la tipología de escuela entre otras) investigaciones a nivel nacional e internacional, (Benoit, Rosseau, Ngirumpatse, y Lacroix, 2008; Bernard, 2012; Castro, García-Ruiz y Maraver, 2018; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz y Maraver, 2016; Collet y Tort, 2011; Domingo, Martos, y Domino, 2010; García, Rubio, y Bouachra, 2011; Garreta, 2009, 2015; Geneviève, 2008, Lenoir y Kalubi, 2008; Martínez, 2012; Oliver, Rivas, y López-Dávila, 2013a, 2013b; Özcan, 2004; Pàmies, 2006; Priegue, 2008b; Riera, 2011; Santos, y otros, 2006; Sarrasin, 2007; Serra, Paludàrias, Llevot, y Garreta, 2013), dan buena cuenta de cuáles son los factores que pueden influir en la relación de estos dos agentes educativos.

1.1.1. Factores que dificultan la relación familia-escuela

Existen numerosos argumentos provenientes, tanto de la escuela como de las familias, que señalan ciertos factores que justifican porque estos dos agentes educativos, pueden encontrar dificultades para relacionarse (Benoit, y otros, 2008; Bernad, 2012; Collet y Tort, 2013; Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013a). Estos argumentos se pueden agrupar en tres categorías: las que identifican factores que señalan a las familias como responsables de la falta de relación familia-escuela, las que identifican factores que consideran a la escuela como responsable de la falta de relación familia-escuela y las que identifican factores específicos vinculados a la relación familia migrada-escuela.

Familias y escuelas como responsables de la falta de relación entre ellas

Respecto a las dos primeras categorías, en la Tabla 27 se recogen todos los factores expresados como argumentos, tanto por las familias (independientemente de su origen) como por las escuelas, que dificultan la relación entre estos dos agentes educativos.

Familias como responsables de la falta de relación familia-escuela	Escuela como responsable de la falta de relación familia-escuela
<ul style="list-style-type: none">- Las familias no son parte esencial de la escuela, ya que están vinculadas a ella "coyunturalmente" y no siempre saben qué hacer en su interior. En contraposición, el personal docente es "estructuralmente" escuela y por eso mismo ostenta el poder formal e informal dentro de ella.- Las causas de muchos de los problemas escolares tienen su origen al interior de las familias. La falta de valores, pautas de conducta y/o normas de relación social asertiva o juicio moral con frecuencia se origina debido a la posición laxa o excesivamente permisiva de las familias.- Un número importante de madres y padres han dimitido de educar. Por esta razón delegan en la escuela no sólo la enseñanza de contenidos, sino también la	<ul style="list-style-type: none">- Frente a la diversidad de familias³⁷ (de acuerdo al origen, a la estructura, a la extensión...), la escuela utiliza un discurso homogéneo.- La escuela no siempre encuentra las estrategias adecuadas para comunicarse con las familias. Por esta razón, a veces es incapaz de evitar tensión y crear desconfianza.- La escuela infantiliza a padres y madres (al relacionarse con las familias lo hace como si fueran estudiantes).- La escuela no siempre concibe a las familias en plural. A veces es difícil que se refleje esta diversidad de familias, por ejemplo en formularios, donde aún se consideran familias heterosexuales (de padre y madre) (Collet, 2015).

³⁷ Se debe tener presente que la diversidad familiar en la escuela actual, no es únicamente étnica o lingüística, ni siquiera entre las familias migradas, sino además de ideas, creencias y valores (Serra, 2004).

<p>educación y la socialización de hijos e hijas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunas familias no confían en la escuela, dudan de la eficacia escolar, de la competencia profesional del profesorado y de la integridad de las personas que dirigen la escuela. Este hecho disminuye la voluntad de participación de las familias en las actividades propuestas por la escuela y provoca desconfianza. - Algunas familias no están interesadas en la educación de sus hijos e hijas y ello se evidencia en su falta de implicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela con frecuencia concibe que la participación de las familias está ligada exclusivamente a la participación en el Consejo Escolar o en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (en adelante AMPA), instituciones que no siempre gozan de representatividad en el momento de elegir a sus representantes. - Algunas veces la escuela no considera las experiencias educativas familiares pasadas. A pesar de que éstas pueden tener un impacto significativo en la forma en que las familias están dispuestas a confiar en el personal escolar y participar en las actividades propuestas por esta institución educativa.
--	--

Tabla 27: Familias o escuela como responsables de la difícil relación familia-escuela

Factores que influyen en la relación familia migrada-escuela

Con relación a la última categoría, sobre los factores específicos vinculados a la relación familia migrada-escuela, se identifican aquellos que se consideran elementos contextuales, estructurales, institucionales y de relaciones de poder y estatus entre estos dos agentes educativos, y aquellos que son consecuencia del propio proceso migratorio (Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort, 2014; Comas, Escapada, Abellán, y Alcantud, 2013; Comas, Escapada y Abellán, 2014; Nakamura, 2011; Santos y Lorenzo, 2009; Serra y Palaudàrias, 2013). Tomando como referencia la clasificación proporcionada por Garreta (2008), estos factores se agrupan en cuatro subcategorías: barreras lingüísticas, barreras socioeconómicas, barreras culturales y barreras institucionales (Figura 16).



Figura 16: Barreras que impiden la relación familia migrada-escuela

Las barreras lingüísticas están relacionadas con la dificultad de comunicación entre la familia migrada y la escuela. Las barreras más relevantes de este grupo son:

- La presencia de una comunicación imposible, causada por el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de algunos padres y madres migradas, y por la falta de servicios de interpretación (interpretes) que ayuden a las escuelas a comunicarse (oralmente o a través de otros medios como circulares, correo electrónico, boletines de notas...) con estas familias. Este hecho también puede crear, en los progenitores, un sentimiento de limitación de su capacidad de implicación en la educación de sus hijos e hijas por no saber la lengua de la escuela (Benoit, Rousseau, y Ngirumpatse, 2008).
- La utilización, por parte de la escuela, de una comunicación limitada a la simple transmisión de información a las familias migradas, sobre las normas, las calificaciones, los problemas de conducta y todo lo concerniente a los hijos e hijas. Las escuelas tienen el deber de “hacer esfuerzos no sólo para informar a los padres y

madres sino ofrecerles verdaderas oportunidades de comunicación” (Moreno, 2010, p. 253).

Las barreras socioeconómicas están relacionadas con las dificultades ocasionadas por las condiciones sociales y económicas de las familias migradas. Entre las barreras que conforman este grupo destacan:

- La falta de disponibilidad de los progenitores migrados para asistir a la escuela a causa de las condiciones precarias de vida, los horarios de trabajo, etc.
- El bajo nivel educativo de los progenitores que puede ocasionar no poder ayudar en los estudios a sus hijos e hijas.
- El desinterés, de madres y padres migrados, de participar en las actividades propuestas por la escuela debido a su situación de marginación.
- La percepción de discriminación por parte de las familias migradas, debido a experiencias de discriminación del pasado.

Las barreras culturales están relacionadas con las dificultades fruto de las diferencias educativas entre el país de origen y el nuevo país de residencia. Las barreras que más destacan son:

- La diferencia entre los sistemas escolares (no son iguales) (Priegue, 2008b). La diferencia puede abarcar normas de la escuela, horarios, personal no docente presente en la escuela (enfermera, trabajadora social...), programas de estudio, métodos de evaluación, formas de relacionarse con la escuela, concepto del rol de la escuela, etc.
- Las diferencias entre valores familiares, como: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa) o los roles al interior de la familia (papel que cumple cada uno de los miembros) entre otros. Como consecuencia de estas diferencias también se pueden encontrar el escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares, el rechazo de las prácticas culturales y religiosas individuales y comunitarias (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009) o el sentimiento de renuncia por la propia cultura para permitir el aprendizaje de una nueva que, en la mayoría de casos, las familias no dominan (Bargach, 2002).

- Las diferencias entre valores culturales y educativos (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina). Los valores culturales y educativos, que a menudo dominan el espacio escolar en el nuevo país de residencia no siempre coinciden con los valores dominantes al interior de las familias migradas (Serra y Paludàrias, 2013). Además, en relación a la disciplina en la escuela, algunas familias la perciben como muy laxa y lamentan la familiaridad excesiva entre docente y alumnado (Benoit, Rousseau, y Ngirumpatse, 2008).

Las barreras institucionales están relacionadas con la percepción del personal docente sobre las familias migradas y de algunos progenitores migrados sobre la propia institución escolar. En este grupo de barreras destacan:

- La percepción, no tan positiva, del personal docente sobre la eficacia, la capacidad y la efectividad de la participación de los progenitores migrados que dificultan su relación con la escuela (Kim, 2009).
- Las dificultades, por parte de las familias migradas, para distinguir al personal docente como agentes educativos competentes.
- Las dificultades, por parte de las familias migradas, para considerar a la escuela como un lugar accesible donde tienen el derecho y el deber de participar. Al respecto Collet (2015) señala que a menudo las familias no se sienten parte de la escuela.

1.1.2. Factores que favorecen la relación familia-escuela

En este caso, los factores se han agrupado, tomando como base las condiciones clave para el establecimiento de una buena relación familia-escuela identificados por Riera (2001 citado por Priegue, 2008a): conocimiento mutuo, confianza mutua y cooperación en implicación (Figura 17).

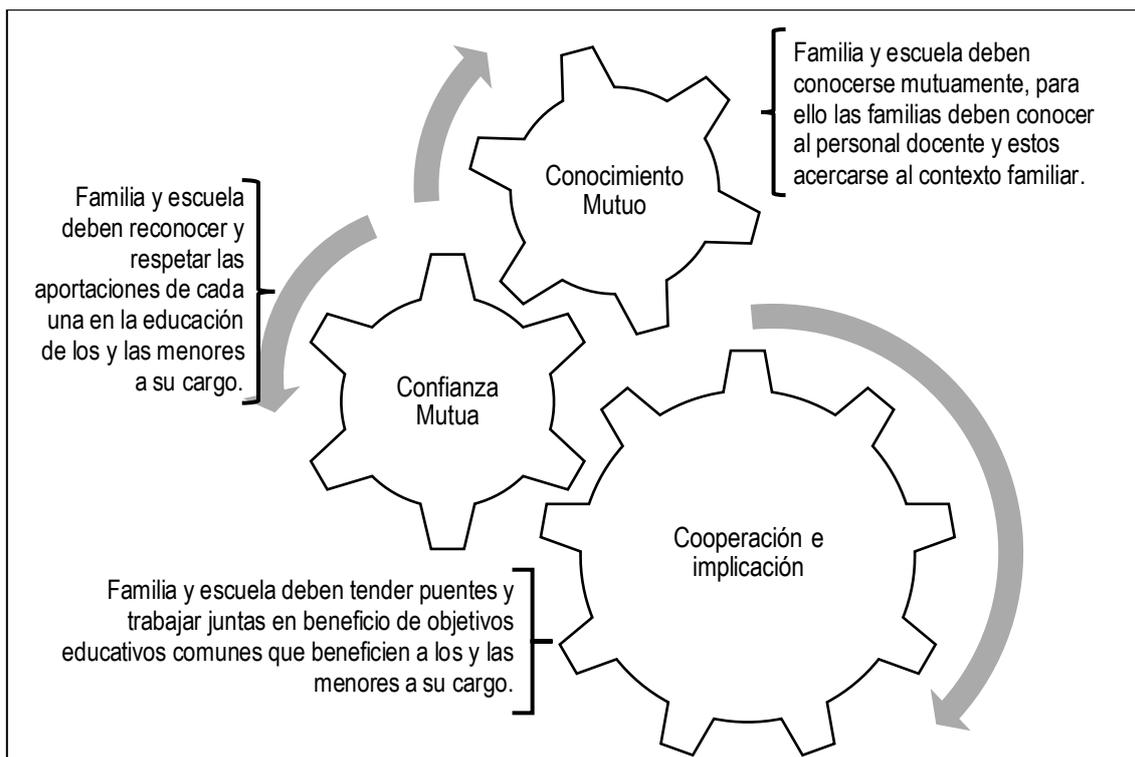


Figura 17: Factores que favorecen el establecimiento de la relación familia-escuela

Conocimiento mutuo, según esta condición las familias deben conocer la tarea del personal docente y estos últimos deben acercarse a las familias. Madres y padres deben ser considerados los responsables de la educación de sus hijos e hijas y la acción de los y las docentes debe complementar la de la familia, nunca sustituirla ni considerarse por encima de ella (Real, 2007). Para favorecer el conocimiento mutuo entre familias y escuela es importante tener en cuenta ciertos factores:

- La realización de acciones que permitan dar a conocer a las familias el ideario o proyecto educativo de centro de la escuela.
- El respeto a las razones de las familias (proximidad a la vivienda familiar, tradición familiar, servicios e instalaciones que brinda la escuela, recomendaciones de sus familiares o amistades) para matricular a sus hijos e hijas en la escuela que prefieran, porque ello predispone positivamente la relación entre estas dos instituciones educativas (Alegre, 2010; Comellas, 2011; Martínez, 2012; Torrubia, 2009).
- El conocimiento de las inquietudes y necesidades de las familias para intentar darles algún tipo de respuesta desde la escuela.

- Realización de planes de acogida en la escuela, tanto inicial (importante para acercar a las familias migradas a los rasgos de identidad de la escuela) como permanente, durante todo el período de escolarización de los hijos e hijas de las familias (Pañellas y Alguacil, 2009). Sobre la acogida Garreta, Llevot, y Bernad (2008) recomiendan que debe ser personalizada para que las familias se sientan aceptadas, comprendidas y confíen en la escuela.
- La apertura de la escuela a las familias (acceso más libre de las familias a la escuela, más amplitud horaria para hablar, consultar o ver que hacen sus hijos e hijas en las escuelas). Al respecto, Collet (2015) afirma que para que la escuela cree un vínculo real con las familias debe cuestionarse qué lugar físico y simbólico tienen éstas al interior de ella. Según este autor, la escuela debe repensarse como un lugar donde hay infantes, docentes y familias, e incluso debería considerar a la comunidad.
- La comunicación entre familia y escuela debe realizarse considerando las diferentes expectativas de estos dos agentes educativos (a través de canales de comunicación eficaces) (Oliver, Rivas, y López-Dávila, 2013a).

Confianza mutua, esta segunda condición solo puede establecerse si familia y escuela reconocen y respetan las aportaciones de cada una de ellas en la educación de la población estudiantil a su cargo. Estos dos agentes educativos deben ser capaces de delegar responsabilidades y de respetar la actuación del otro para afianzar esta condición (Brewster y Railsback, 2003; Comellas, 2011; Collet, 2012; Jiménez, 2008; Pàmies, 2006). Para favorecer la confianza mutua se debe considerar los siguientes factores:

- La actitud de respeto (por parte del personal de la escuela) a las diferentes formas en que las familias migradas conciben la escuela y las relaciones escolares. Ya que todas estas concepciones pueden ser aceptables (escuela como una comunidad donde deben integrarse, escuela como un servicio del cual son clientes y, por tanto, pueden exigir calidad y adecuación a sus necesidades...).
- El apoyo al personal docente, sobre todo novel, a valorar sus propias competencias profesionales. Puesto que los contactos entre familias y docentes son menos frecuentes cuando estos últimos tienen una imagen competencial negativa sobre sí mismos (Montandon, 1996). Y, además, el personal docente con falta de confianza

en sí mismo, casi siempre, duda de su capacidad para involucrar a las familias con las actividades propuestas por la escuela (Kñallisky, 2001).

- El apoyo a las familias para sentirse preparadas para implicarse con la escuela. Ya que algunas de ellas, a pesar que valoran la tarea docente, no se sienten a gusto participando en las actividades que propone la escuela (Feito, 2010, 2014; Kñallisky, 2001).
- La eliminación de la idea que la escuela es la única que sabe cómo se deben hacer las cosas en torno a la educación y al aprendizaje de la población estudiantil. Esto implica respetar y considerar también los saberes familiares (Comas, Escapada, y Abellán, 2014).
- La eliminación de prejuicios relacionados con el nivel socioeconómico, el nivel de instrucción y/o el país de origen de las familias, porque no siempre estos aspectos son indicadores del nivel de participación de las mismas. Muchas familias de bajo nivel socioeconómico, bajo nivel de instrucción o de origen extranjero están muy involucradas con la educación de sus hijos e hijas y, por consiguiente, con la escuela (Comas, Escapada, y Abellán, 2014; Montandon, 1996).

Cooperación e implicación, según esta tercera condición las familias y la escuela están obligadas a tender puentes entre ellas en beneficio de la población estudiantil. Por lo que para favorecer esta tercera condición se debe tener en cuenta:

- La frecuencia y la naturaleza de la relación familia-escuela, que a menudo se determinan por la edad o el nivel de estudios de los hijos e hijas (Serra, Paludàries, Llevot y Garreta, 2013). Esto ayudaría a adecuar las prácticas de asociación o alianzas al nivel educativo de los y las menores (Epstein y Sheldon, 2013).
- El mejoramiento de los mecanismos de participación bidireccional ya existentes como el Consejo Escolar de Centro o la Asociación de Madres y Padres de los Alumnos (AMPA)³⁸.

³⁸ En algunas escuelas denominadas Asociación de Familias de los Alumnos (AFA).

- La promoción de la creación de nuevos mecanismos de participación bidireccional, tales como proyectos pedagógicos con equipos formados por familias y escuela que potencien la participación en la toma de decisiones (Pañellas y Alguacil, 2009).
- La transformación de la cultura tradicional de la escuela (tiempo, espacios, agrupaciones, rol de las familias, etc.) con acciones que puedan cuestionar normas “invisibles”, marcos mentales, experienciales y relacionales, y que ayuden a fomentar la cooperación e implicación (Collet y Tort, 2013).

1.2. Tipos de relación familia-escuela

Queda claro a estas alturas, que la relación familia-escuela solo puede beneficiar la educación de los hijos e hijas, pero cabría preguntarse qué tipos de relaciones se establecen entre estos dos agentes educativos. Al respecto, algunos autores como Berthelsen y Walker (2008) sugieren que, a veces, las actitudes de las familias hacia la escuela son producto de sus experiencias pasadas y de las conexiones emocionales que establecieron con esta institución escolar. Mientras, otros autores como Cárdenas y Terrón (2011) sostienen que, a menudo, las relaciones entre estos dos agentes educativos se establecen a partir de los mecanismos de participación que la escuela ofrece y delimita y, del interés y las posibilidades que las familias tienen para utilizar estos mecanismos.

Desde esta perspectiva, abordar el estudio de la relación familia-escuela requiere tener presente tres aspectos:

Un primer aspecto es **la naturaleza de la conexión familia-escuela** que, según Epstein (2011), solo se entiende si se tienen identificadas las responsabilidades educativas que consideran las familias y la escuela que deben asumir cada una de ellas (Figura 18):

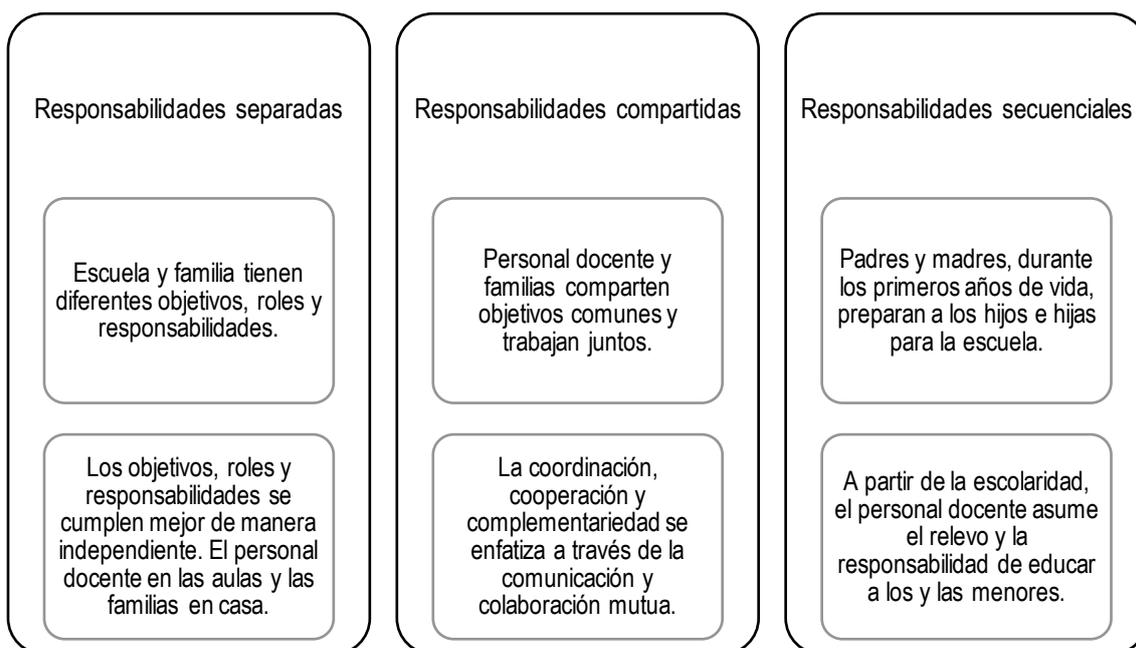


Figura 18: Conexiones entre familia-escuela según las responsabilidades que asumen cada una de ellas.

Sobre este mismo aspecto, la revisión de literatura académica (Alsina y Medina, 2009; Bargach, 2002; Massot, 2001, Pàmies, 2006) sugiere que, en el caso de familias migradas, se debe evitar abordar este tema a partir de: (1) la utilización de categorías persona autóctona-persona migrada, porque solo contribuiría a fomentar la marginación de las familias migradas y la formación de guetos, y (2) la consideración que la cultural del nuevo país es la única válida porque solo favorecería el desarrollo de procesos de exclusión y la invalidación de cualquier aspecto de la cultura de la familia migrada.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es el **tipo de concepción de escuela**. Al respecto, Viñao (2011), desde una perspectiva histórica y genealógica como el mismo lo llama, permite identificar tres concepciones, todas ellas vinculadas a tres modelos de escuela establecidas en España entre los siglos XX y XXI. La primera, reconoce a la escuela como organismo social que exige una relación con la familia basada en la acción social. La segunda, identifica a la escuela como comunidad educativa que requiere de una relación con la familia fundada en la participación. Y finalmente, la tercera la define como la institución que necesita una relación con la familia cimentada en la corresponsabilidad (Tabla 28).

Tipo de Escuela	Tipo de relación familia-escuela
Escuela como organismo social (primer tercio del siglo XX)	<p>La acción social.</p> <p>La escuela necesita de toda una serie de servicios y actividades complementarias (hacia el exterior y al interior) que exige la colaboración de las familias y otros grupos sociales. Esto genera una concepción de la escuela como un organismo social abierto al exterior (integrado no solo por personal docente y alumnado, sino también por familias, antiguos estudiantes y amigos) y una redistribución del poder, de las tareas y las de responsabilidades.</p>
Escuela como comunidad educativa (1985)	<p>La participación</p> <p>La escuela es considerada una institución democrática, de reconocimiento cultural y de igualdad de oportunidades, que favorece la descentralización y participación educativa, y que requiere de órganos de representación y participación de docentes, padres/madres, personal no docente y estudiantes en los diferentes niveles territoriales y escuelas.</p>
Escuela como institución corresponsable (inicios del siglo XXI)	<p>La corresponsabilidad</p> <p>Escuela y familias comparten la responsabilidad de dirigir y vigilar las tareas que corresponden a la educación y rendir cuentas de ello. Este nuevo planteamiento exige a las familias y a la escuela un compromiso educativo compartido.</p>

Tabla 28: Concepción de la relación familia-escuela en España

Y finalmente, **el modelo teórico desde el cual se clasifica la relación familia-escuela.** Sobre este tercer y último aspecto, la literatura nacional e internacional (Collet y Tort, 2017; Comellas, 2013; Epstein, 2011; Jaeggi, Osiek, y Favre, 2003; Torres, 2007; Vatz, Kanouté, y Rachédi, 2008) permite afirmar que no existe un modelo único y normativo de esta relación, sino una infinidad de modelos concebidos a partir de diversos enfoques y tomando como punto de partida diferentes ejes centrales. A continuación se describen los que se consideran más representativos para esta investigación:

1.2.1. Relación familia-escuela desde la implicación o involucramiento

Teniendo como eje central la implicación, Epstein (1995, 2011, 2013) identifica seis formas en que la escuela puede ayudar a los progenitores, independientemente de su origen, a involucrarse en la educación de sus hijos e hijas. Estos seis tipos de implicación

o involucramiento son: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad (Tabla 29).

Parentalidad o apoyo a la crianza (ejercer como madres y/o padres).	Ayudar a todas las familias a crear entornos propicios en casa para apoyar a los hijos e hijas como estudiantes, es decir que favorezcan el estudio (alimentación, salud, seguridad...).
Comunicación.	Diseñar formas efectivas de comunicación bidireccional escuela-familia sobre los programas escolares y el progreso de sus hijos e hijas.
Voluntariado.	Motivar la incorporación voluntaria de los progenitores, y organizar su apoyo en el aula, en el centro y en las actividades que realizan sus hijos e hijas al interior de las escuelas.
Aprendizajes en casa.	Brindar información, sugerencias e ideas a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas con el trabajo escolar en casa y las elecciones y decisiones académicas.
Toma de decisiones (para gobernar dentro de la escuela).	Incluir a los progenitores en las decisiones escolares, promoviendo su participación en las asociaciones y órganos de gobierno de la escuela.
Colaboración con la comunidad.	Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, las prácticas familiares y el aprendizaje y desarrollo de la población estudiantil.

Tabla 29: Tipos de implicación o involucramiento familia-escuela

(Epstein, 1995, 2011, 2013)

Según esta autora, con estos seis tipos de implicación se propicia el establecimiento de alianzas efectivas entre escuela y familias. Así lo reafirman también Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd, y Leung (2013 citado en Collet-Sabé, y otros, 2014) al identificar, en base a los estudios de Epstein (1995), cuatro dimensiones que propician vínculos entre familia-escuela (Tabla 30).

Dimensión	Relacionada con...
Actividades de aprendizaje en el hogar	La promoción de la alfabetización, las matemáticas, etc. fuera de la escuela, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Realización de deberes. - Recibir refuerzo escolar.

	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar o asistir a bibliotecas o centros abiertos...
Participación de la familia en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - El voluntariado en la escuela. - La asistencia a charlas y jornadas de puertas abiertas...
Compromiso escolar por la inclusión e implicación de las familias	<p>Concebir estrategias que la escuela y el personal docente pueda utilizar para involucrar a las familias y hacer que se sientan bienvenidos, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de entrevistas, reuniones y encuentros. - Creación de una página Web de la escuela. - Adaptación de horarios de encuentro...
Actividades de apoyo y formación para padres y madres	<p>Identificar temáticas de interés común, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación progenitores-hijos e hijas. - El comportamiento. - Las normas y los límites...

Tabla 30: Dimensiones que propician vínculos entre familia-escuela

Elaboración propia en base a Van Voorhis, y otros (2013 citado en Collet-Sabé y otros, 2014)

1.2.2. Relación familia-escuela desde la dinámica socioeducativa

Desde la dinámica socioeducativa establecida entre familias migradas y escuela, Jaeggi, Osiek, y Favre (2003) identifican cuatro tipos de relación combinando dos dimensiones en una especie de eje de coordenadas (Figura 19) formado entre la naturaleza más o menos positiva de la “imagen de la escuela” de los progenitores, y el grado de participación o desvinculación de los progenitores con la vida escolar.

El eje vertical de la figura representa la “imagen (positiva versus negativa) de los progenitores” sobre la escuela, construida a partir de los recuerdos de su propia experiencia con la escuela, de la comparación que hacen con el sistema escolar que conocían y las experiencias previas como estudiantes con la escuela del nuevo país de residencia.

El eje horizontal de la figura representa el “posicionamiento (implicación versus retirada) de los progenitores” en relación con la escuela y la educación de sus hijos e hijas. Esta posición se identifica a partir de la forma, que tienen las familias, de establecer contacto con la escuela y seguir el trabajo que realizan los y las menores.

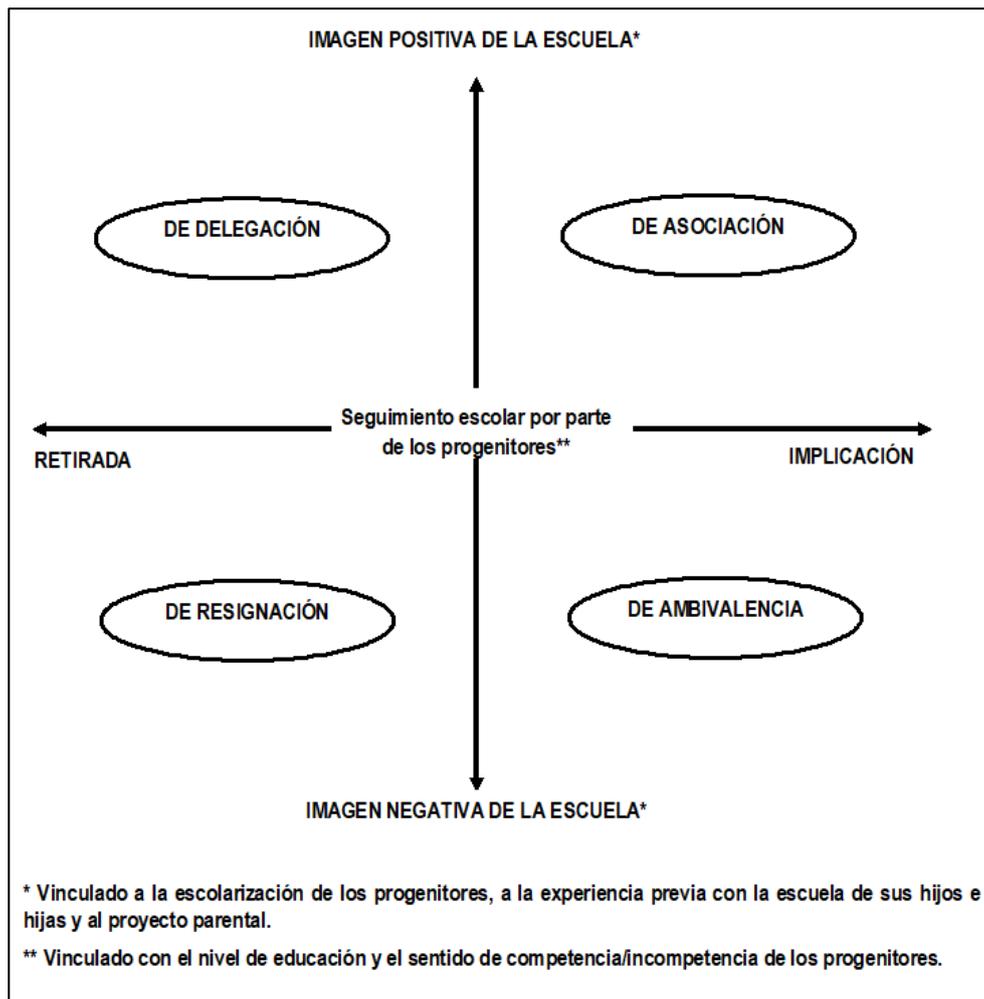


Figura 19: Tipos de relación entre familia-escuela según Jaeggi, Osiek, y Favre (2003)³⁹.

A continuación se explican los cuatro tipos de relación familia migrada-escuela que identifican los autores:

- (1) **De asociación:** los progenitores migrados se relacionan activamente con la escuela, asistiendo a las reuniones y/o estableciendo contacto regular con el profesorado para asegurarse que sus hijos e hijas están bien, comunicar posibles preocupaciones o solicitar ayuda. Se implican, cuando pueden, al seguimiento escolar y a pesar de las dificultades en el lenguaje, estimulan sus aprendizajes.
- (2) **De delegación:** los progenitores migrados confían y delegan a la escuela y al profesorado el aprendizaje de los hijos e hijas, en quienes ponen sus esperanzas de éxito. Las familias migradas tienen una imagen ideal de la escuela y de la misión del profesorado, por lo que consideran que no deberían interferir en el trabajo que

³⁹ Traducción propia.

realizan. Los padres y madres migradas consideran que ir a la escuela o participar en la vida escolar es entrometerse en algo que no les compete. Además, las dificultades de lenguaje hacen casi imposible que las familias migradas puedan ayudar en el trabajo escolar y entender lo que se trata en las reuniones, por lo que prefieren no intervenir.

- (3) **De resignación:** los progenitores migrados asumen que sus hijos e hijas repetirán las mismas experiencias de dificultad y fracasos que ellos padecieron en el pasado en la escuela, como una especie de fatalidad transgeneracional que los sentencia al fracaso escolar. Las familias migradas se encuentran desalentadas y se sienten incapaces de ayudar a sus hijos e hijas. Este sentimiento de incompetencia les impide invertir tiempo en intentar relacionarse con las escuelas.
- (4) **De ambivalencia:** los progenitores migrados poseen una actitud contradictoria. Por un lado, consideran que la escuela es importante y se implican en el seguimiento de sus hijos e hijas, y por otro, critican abiertamente la labor del personal docente señalando que su labor es demasiado laxa o injusta y sus métodos no son los adecuados.

En relación a los mecanismos que la escuela puede realizar para ayudar a mejorar cada tipo de relación familia-escuela, estos autores sugieren los siguientes (Tabla 31):

De asociación	La escuela debe mantener la motivación e implicación de los padres/madres reconociéndoles su esfuerzo y mostrándoles que su actitud es determinante en el éxito de sus hijos e hijas.
De delegación	<p>La escuela debe tratar principalmente de reducir la distancia entre los padres/madres y ella.</p> <p>La escuela debe buscar maneras para que los progenitores se sientan acogidos, valorados y estén en condiciones de comprender que necesita de su apoyo para motivar el aprendizaje de sus hijos e hijas.</p> <p>Al mismo tiempo, la escuela debe establecer medidas de apoyo directo a los niños y niñas, sabiendo que no podrá contar con el apoyo de estos progenitores.</p>
De resignación	La escuela debe trabajar ofreciendo asistencia educativa para restaurar la confianza de los padres/madres en sus propias capacidades educativas. Para lograrlo puede recurrir a la ayuda de la asociación de padres y madres o la mediación.

De ambivalencia	<p>La escuela debe explicar claramente sus orientaciones, objetivos y métodos de trabajo, y valorar la labor de acompañamiento efectuado por los padres y madres.</p> <p>La escuela debe, además, brindar a los progenitores oportunidades para vivir experiencias positivas en su interior.</p> <p>Una vez más, es útil recurrir a la mediación externa en casos de malentendidos o conflictos.</p>
------------------------	--

Tabla 31: Mecanismos para mejorar la relación familia-escuela

1.2.3. Relación familia-escuela desde la colaboración

Vatz, Kanouté, y Rachédi (2008) conciben este modelo durante sus investigaciones en Quebec con familias migradas. Para las autoras, el tipo de colaboración que se establece entre escuela y familia da origen a seis modelos de relación entre estas dos instituciones educativas: implicación asignada, colaboración asociada, colaboración con espacio de mediación, colaboración asumida a distancia, colaboración fusional, y colaboración en busca de visibilidad.

(1) Implicación asignada: la escuela se identifica como una norma para las familias migradas. Las familias son consideradas culturalmente extranjeras y la escuela asume el papel de integración de los hijos e hijas y, por tanto, de los padres y madres. La escuela es la encargada de garantizar las funciones de educación, socialización e instrucción, y la “familia buena” es la que se implica con el entorno escolar según lo señalado por la escuela (asistencia en las reuniones generales, asistencia a las entrevistas con el profesorado, implicación en las actividades extraescolares). Familias y escuelas se encuentran en una posición asimétrica, donde la institución escolar tiene la competencia exclusiva de determinar cómo debe participar la familia. En este modelo se incluyen sobre todo, jóvenes y familias que se encuentran en trayectorias de éxito centradas en la promoción social y económica, y los progenitores de bajo nivel de instrucción.

(2) Colaboración asociada: familia y escuela se consideran en igualdad de condiciones. Los agentes educativos se reconocen mutuamente y comparten las funciones de educación, socialización e instrucción, por ello se puede hablar de asociacionismo. La escuela busca empoderar a las familias, valorar sus culturas de origen y sus habilidades para educar a sus hijos e hijas dentro y fuera de ella. En este modelo

encontramos a familias cuyo capital sociocultural confiere un poder de negociación con la escuela.

- (3) **Colaboración con espacio de mediación:** escuela y familias necesitan de un tercer espacio, la mediación (a través de organismos comunitarios, asociaciones étnicas y multiétnicas, familiares o vecinos). El espacio de mediación establece puentes y permite una mejor comunicación entre estos dos agentes educativos.

Los progenitores migrados que poseen un bajo nivel en su lengua de origen y limitados recursos económicos en la nueva sociedad de residencia suelen ser los que más utilizan la mediación. Estos padres y madres también suelen delegar las funciones de socialización y de educación que no pueden asumir al espacio de mediación.

- (4) **Colaboración asumida a distancia:** escuela y familias colaboran a distancia, y es la comunidad étnica o religiosa la que apoya a la familia en el cumplimiento de sus funciones educativas y de socialización, mientras deja la instrucción a la escuela. Es al interior de estas comunidades (étnicas o religiosas) donde los y las menores vivirán experiencias positivas de socialización y encontrarán modelos de éxito para afrontar la adaptación al nuevo entorno o posibles exclusiones o barreras para su inclusión en el actual país de residencia.

Este tipo de colaboración también puede ser percibida como colaboración funcional y operativa, donde a pesar de ser a distancia cada uno asume que el otro puede hacer su parte.

- (5) **Colaboración fusional:** la escuela sale de la institución para entrar en la familia, casi siempre mediante interacciones personalizadas. Para personalizar esta relación, algunos miembros de la escuela, como el personal docente del aula de acogida o el o la directora de la escuela, establece relaciones con los progenitores en el contexto del hogar o la comunidad.

Este modelo suele darse en barrios pequeños y parece asignado sobre todo a familias que tienen un nivel socioeducativo elevado y un estatus económico bajo, familias que reconstituyen una red social a través de contactos privilegiados con miembros del mundo escolar.

(6) **Colaboración en busca de visibilidad:** este tipo de colaboración incorpora los principios de colaboración con espacio de mediación o el de la distancia asumida cuando la escuela no reconoce estos espacios comunitarios, interculturales, étnicos o religiosos como apoyos reales de la familia. Estos espacios buscan visibilidad y representatividad en la escuela, donde no tienen suficiente legitimidad.

Según las autoras, estos modelos de colaboración familia-escuela apoyan las estrategias, tanto familiares como de la escuela, en favor del éxito escolar de los y las menores a su cargo. En el caso de las estrategias de las familias migradas sugieren que estas son efectivas siempre que sean reconocidas y valoradas por la escuela y la comunidad, y siempre que se consideren los contextos local, social y cultural en las que se implementan. Para las autoras, la cultura de origen, en sí misma, no representa un elemento determinante de estas estrategias, sino que debe articularse con la trayectoria migratoria y el contexto socioeconómico de las familias. Por otro lado, en el caso de la escuela, explican que existen diversas estrategias interculturales que dan buena cuenta de su capacidad para innovar, pero que podrían mejorar si contarán con fondos y políticas nacionales.

1.3. Iniciativas de la escuela que favorecen la relación familia migrada-escuela

Son muchas las escuelas que, en palabras de Domingo, Martos, y Domingo (2010), apuestan por disminuir la brecha entre ellas y las familias a través de la construcción de patrones democráticos de actuación, de espacios de encuentro, debate, participación y corresponsabilidad respetuosa y de compromiso mutuo con la finalidad de construir un proyecto educativo consensuado. Algunas de estas iniciativas, llevadas a cabo en el panorama catalán, ponen en evidencia el papel de la escuela en la promoción de acciones que favorecen la construcción de una buena relación familia migrada-escuela. Estas iniciativas, representan buenas prácticas de centro en materia de corresponsabilidad educativa entre la institución escolar y las familias migradas. A continuación se presentan algunos ejemplos (Tabla 32):

Iniciativa	Escuela	Objetivos
Acogida a las familias recién llegadas desde la Asociación de	Escuela Jaume I.	- Promover encuentros de acogida, desde la AMPA con ayuda de la escuela, que favorezcan la voluntad de crear comunidad educativa a partir de

Madres y Padres de Alumnos (AMPA)	Barcelona.	la realidad plurilingüe y multicultural donde se vive y así, contribuir al logro de la cohesión social.
<i>Fem un tàndem</i>	Escuela pública de educación infantil Mataró	- Fomentar la comunicación entre familia migrada-escuela con la ayuda de una “madre tándem”, quien participa en la traducción entre el personal docente y la familia migrada (recién llegada o que desconoce la lengua vehicular de la escuela).
<i>Cuines del món i el flokllore</i>	Escuela pública Terrassa	- Realizar encuentros que fomenten la interculturalidad a través de compartir platos típicos y bailes para dar a conocer las diferentes culturas
La diferencia suma	Escuela Àgora. Gerona.	- Promover la relación familia migrada-escuela teniendo en cuenta criterios educativos comunes que favorezcan una acción educativa coherente. - Contribuir con la cohesión social y el equilibrio de las diferencias a través de una buena aula de acogida para la población estudiantil y sus familias, y la utilización del arte como una forma de lenguaje.
Acercando vínculos: participamos y compartimos.	Instituto Juan Manuel Zafra. Barcelona.	- Incrementar la colaboración de la familia en el funcionamiento del Instituto para generar un sentimiento de pertenencia. - Potenciar la confianza entre el instituto y las familias para crear un clima de diálogo y entendimiento - Dinamizar la participación de las familias para consensuar estrategias educativas que recojan las diferentes miradas tanto del profesorado como de la diversidad familiar.
Creación de espacios de encuentro y convivencia entre familias de diferentes orígenes, como: CAMÍnem plegats o Fem un café plegats	Escuela <i>Camí del mig</i> . Mataró	- Aumentar la participación de todas las familias en la escuela, y de manera especial, de las migradas. - Estimular las relaciones entre familias autóctonas y migradas. - Mejorar la cohesión en el centro.

Tabla 32: Iniciativas catalanas en favor de la relación familia migrada-escuela

(XTEC, 2016 y Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b)

2. La colaboración entre familia, escuela y comunidad

Dice un proverbio africano que “para educar un niño hace falta una tribu completa”⁴⁰ asumiendo con ello que la responsabilidad de educar es una tarea de todos los que, de una u otra manera, inciden en el desarrollo de las personas desde la infancia. Diversas investigaciones realizadas en el ámbito nacional (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Comellas, 2013; Collet y Tort, 2017; Kñallinsky, 2010; Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013a, 2013b; Pérez, 2011) e internacional (Epstein, 2011; Simón, 2016; Warren, 2005) confirman esta afirmación y ponen de manifiesto que las personas aprenden de todo lo que les rodea. Por ello, escuela, familia y comunidad están llamadas a entenderse, colaborar y plantearse objetivos compartidos si desean maximizar los resultados educativos de la población estudiantil que tienen a su cargo.

La millor manera d'educar als infants neix de la coherència entre els plantejaments i les accions d'aquests tres principals agents educadors: la família, l'escola i el context social que els envolta. Les possibilitats d'arribar a un grau de coherència educativa eficaç augmenten en la mesura que aquests agents educadors implicats es comuniquen entre sí, es coneixen i actuen en una determinada línia d'acció on convergeixen els seus objectius (Oliver, Rivas, y López-Dávila, 2013a, p. 104).

Ignorar que comunidad y familia también influyen en la vida escolar es no reconocerlas como agentes educativos y aislar a la escuela del entorno del cual forma parte (Comellas, 2013; Ferreyra, 2017). Es considerar que escuela y educación son dos conceptos sinónimos, cuando ni la escuela por ella misma constituye toda la educación ni ella sola puede atender las necesidades y expectativas de formación y aprendizaje (Traver, Sales y Moliner, 2010). Por esta razón, es preciso “reconfigurar el espacio público de la educación” (Nóvoa, 2002 citado por Bolívar y Bolívar-Ruano, p. 19), atravesando las paredes de la escuela y aceptando la corresponsabilidad de todos en el desarrollo y aprendizaje de la población estudiantil.

La relación entre familia, escuela y comunidad exige la colaboración mutua que, según Collet y Tort (2017), debe sustentarse bajo cinco principios (Tabla 33):

⁴⁰ Traducción propia. Versión original: *per educar un nen fa falta una tribu sencera* (Marina, 18 de julio de 2011)

<p>Primer principio:</p> <p>Todo el mundo es necesario y necesita de los demás para educar.</p>	<p>Todas las educaciones y todos los agentes implicados deben ser reconocidos, valorados y se necesitan mutuamente.</p>
<p>Segundo principio:</p> <p>Familias, docentes y comunidad son parte de la solución, no del problema.</p>	<p>Reconocer a las familias, a las escuelas y a la comunidad, con sus distintos modelos y estilos educativos, como elementos clave para la mejora de la educación de los y las infantes.</p>
<p>Tercer principio:</p> <p>La educación se da en red.</p>	<p>La mejora de la educación nace a partir de todas las relaciones, de todos los agentes y espacios socializadores implicados que se crean con objetivos comunes.</p>
<p>Cuarto principio:</p> <p>El punto de partida son las capacidades y saberes de las personas, no sus déficits.</p>	<p>Las nuevas realidades educativas se construyen trabajando con y desde las capacidades, saberes y poderes de las personas, familias, escuelas, entidades, ayuntamientos...</p>
<p>Quinto principio:</p> <p>La participación y el cuestionamiento de las relaciones de poder tradicionales en educación son necesarios.</p>	<p>Las oportunidades de aprendizaje con y para todo el mundo a lo largo de la vida deben ser construidas a partir de relaciones horizontales entre todos los agentes implicados (madres, padres, docentes, etc.).</p>

Tabla 33: Principios que sustentan el trabajo entre familia-escuela-comunidad

Elaboración propia en base a (Collet y Tort, 2017)

El establecimiento de esta relación de colaboración mutua entre familia, escuela y comunidad, permite aprovechar los recursos que cada una de ellas posee en beneficio de la equidad, así lo afirman Ainscow, Dyson, Goldrick, y West (2013 citado por Simón, 2016). Para estos autores, la construcción de alianzas entre estos tres agentes educativos activan sistemas educativos con mayor equidad bajo cinco condiciones (Tabla 34):

Las escuelas deben colaborar con la finalidad de desarrollar un planteamiento conjunto a nivel de todo el sistema. Todas las escuelas de una determinada área deben asumir una parte de responsabilidad para con toda población infantil y adolescente de la misma.

El liderazgo local centrado en la equidad es necesario para coordinar la acción colaborativa. Un liderazgo que valore las cuestiones relacionadas con la equidad más allá del beneficio de instituciones particulares.

El desarrollo de las escuelas debe estar vinculado a esfuerzos comunitarios más amplios que

hagan frente a las desigualdades sufridas por los y las menores. El trabajo específico de las escuelas debe vincularse con el de otros agentes, organizaciones o grupos comunitarios implicados en la promoción del bienestar (social, económico, sanitario, etc.) de la zona.

Las políticas nacionales deben facilitar y favorecer acciones locales, impulsar el trabajo conjunto de las escuelas y dirigir su acción a cuestiones de equidad más amplias.

Los movimientos hacia la promoción de la equidad en educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

Tabla 34: Condiciones para activar sistemas educativos con mayor equidad a través de alianzas
(Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2013 citado en Simón, 2016)

Respecto a los recursos que poseen estos tres agentes educativos, es indudable que se incrementan, ya que éstos “son por definición superiores a la suma de los que dispone cada uno de ellos de forma aislada, y por tanto mayores, más diversos, útiles y significativos” (Simón, 2016, p. 17). Por ello, asumir el reto de trabajar juntos exige realizar algunos cambios en la manera de afrontar la educación que uno de estos tres agentes educativos tiene: (1) las familias deben reinterpretar su rol educativo y desaprender y aprender nuevos modelos formativos que les permita afrontar los retos que exige la sociedad actual; (2) la *escuela* debe modificar su manera de entender las relaciones dentro y fuera de ella, tanto con las familias como con el entorno, ya que sólo así podrá realizar un proyecto educativo compartido con mayores niveles de equidad, y finalmente, (3) la comunidad debe ser capaz de aprovechar los recursos que posee para favorecer acciones educativas para aprender de ella, con ella y para ella con ayuda de la escuela y las familias (Riera, 2011; Simón, Giné, y Echeita, 2016; Murillo y Krichesky, 2015).

2.1. Factores que influyen en la relación de colaboración familia-escuela-comunidad

Existen diversos aspectos que influyen en la relación de colaboración familia-escuela-comunidad. Estos se identificaron y congregaron en dos grupos diferenciados y contrapuestos, aquellos que dificultan esta relación y aquellos que la favorecen.

2.1.1. Factores que favorecen la colaboración familia-escuela-comunidad

En este primer grupo se encuentran aquellos factores que funcionan como generadores de buenas relaciones de colaboración entre familia-escuela-comunidad (Collet y Tort, 2017;

Kñallinsky, 2010; Oliver, Rivas, y López-Dávila, 2013a; Pañellas y Alguacil, 2009; Pérez, 2011; Simón, Giné y Echeita, 2016; Warren, 2005), y se subdividen en tres categorías: las que evidencian el papel de la escuela como promotora de la relación familia-escuela-comunidad, las que evidencian el respeto mutuo que deben tenerse cada uno de estos tres agentes educativos, y las que evidencian la corresponsabilidad educativa y el trabajo conjunto (Tabla 35).

La escuela como promotora de la relación familia-escuela-comunidad

- Es un agente que aporta iniciativas y nuevas propuestas.
- Impulsa el diagnóstico de fortalezas de cada uno de los tres agentes educativos (familia, escuela, y comunidad).
- Aprecia las potencialidades, fortalezas y contribuciones de las familias, de la comunidad y, en algunos casos, del alumnado.
- Contribuye con medios y recursos para hacer factible y enriquecedor el trabajo en red. Esto requiere repensar los espacios de participación e implicación de las familias y la comunidad.
- Se abre al entorno para que toda la comunidad pueda disfrutar de sus instalaciones.
- Defiende y explica las ventajas de un trabajo cooperativo y de corresponsabilidad a las familias y a la comunidad (barrio, localidad).
- Asume el compromiso de revisar las barreras que dificultan la participación.

El respeto mutuo entre escuela-familia-comunidad

- Escuela y comunidad deben estar dispuestos a escuchar las voces de las familias para conocer sus necesidades y preocupaciones.
- Escuela y familia deben encontrar intereses comunes con otras instituciones educativas de la zona con la finalidad de tener más posibilidades de relación con instituciones locales (municipales) y más fuerza para actuar y lograr mejores resultados.

La corresponsabilidad educativa y el trabajo conjunto entre escuela-familia-comunidad

- La corresponsabilidad educativa implica la creación de espacios abiertos y flexibles de participación no jerárquica donde puedan conocerse y relacionarse los miembros de la familia, la escuela y la comunidad.
 - La colaboración mutua exige identificar y reconocer las fortalezas y barreras que presenta cada uno (familia, escuela y comunidad).
 - Un solo discurso, nacido de las diferentes perspectivas y miradas, debe dirigir las estrategias educativas para que sean eficaces, y para que respondan a necesidades generales y no solo den respuestas parciales.
 - Los proyectos educativos planteados deben ser producto de los intereses y las necesidades
-

de todos, deben ser realistas y viables y deben servir para planificar los cambios de manera conjunta.

- El trabajo cooperativo debe adaptarse a las realidades del contexto para dar respuesta a las necesidades y demandas de cada lugar.
 - Resolver nuevos problemas considerando la necesidad de trabajar juntos a través de la creación de redes apoyo entre diferentes estamentos sociales.
-

Tabla 35: Aspectos de favorecen la colaboración familia-escuela-comunidad

2.1.2. Factores que dificultan la colaboración familia-escuela-comunidad

En este segundo grupo los factores identificados (Tabla 36) actúan como barreras contra el establecimiento de buenas relaciones familia-escuela-comunidad, ya que condicionan las acciones de cada uno sin que sean conscientes de ello (Collet y Tort, 2017).

Las familias y la comunidad no forman parte de la escuela.

Familias y comunidad son consideradas por la escuela como agentes externos que no aparecen en el ADN de la escuela. Sobre todo en el caso de las familias, con las que “incluso arquitectónicamente “no se sabe qué hacer con ellos”, ya que solo en un número reducido de centros existe, por ejemplo una “sala de familias”, a pesar de su evidente utilidad (espacio de espera, de charla informal, etc.)” (Collet y Tort, 2017, p. 25).

Las relaciones cotidianas entre familia y escuela.

Dependiendo del papel que tenga cada uno de estos dos agentes educativos dependerán tipo de relación que se establezca entre ellos. Los modelos de relación más extendidos hasta no hace mucho, según estos autores, son el de experto (escuela da las pautas educativas a las familias), trasplante (las familias educan trasplantando el modelo de la escuela) y de vínculo (docentes y familias se reconocen mutuamente con capacidad para educar sin ninguna relación de subordinación).

El currículo de la escuela versus el currículo de la familia.

El currículo de la escuela, a menudo, nace desde una sola concepción de educación (un solo estilo educativo, una sola concepción de inteligencia, un solo contenido académico) independientemente de la diversidad de familias y alumnado que atienda (sin considerar que la familia, sobre todo migrada, tiene otra concepción de currículo).

La homogenización de las familias

La indiferencia a las diferencias, por parte de la escuela en relación a las diversas familias y formas de implicación parental o de relación docentes-progenitores puede ocasionar desigualdad educativa.

Las desigualdades

Diversidad y desigualdad interactúan por lo que debe trabajarse las dos conjuntamente. La escuela no puede acercarse a las familias desde una sola mirada, debe considerar la diversidad para acercarse a todas ellas.

Tabla 36: Aspectos que dificultan la colaboración familia-escuela-comunidad

(Collet y Tort, 2017)

2.2. Estrategias, planes y acciones que evidencian el trabajo compartido familia-escuela-comunidad

Existen diversas estrategias, concebidas desde diferentes enfoques y perspectivas, que evidencian que es posible el trabajo conjunto entre familia, escuela y comunidad en favor de la educación de la población infantil y adolescente. Éstas reafirman la necesidad de establecer alianzas entre estos tres agentes (Epstein, 2013), y repensar la acción educativa como un proceso permanente de interacción entre las personas en diferentes contextos más o menos inmediatos, siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), y bajo referentes de ciudadanía y valores democráticos.

El equipo de acción para promover alianzas y las redes educativas son dos de estas estrategias que sirven de patrón para la mayoría de proyectos, planes y acciones que se realizaron y se vienen realizando en los ámbitos español y catalán. Tal y como se aprecia en los Proyectos Educativos de Ciudad y los Planes Educativos de Entorno.

2.2.1. Equipo de acción para promover alianzas

El equipo de acción para promover alianzas (en adelante ATP)⁴¹ es una estrategia, propuesta por Epstein y Sheldon (2013), que tiene por finalidad establecer alianzas o asociaciones entre escuela, familias y comunidad, con el objetivo de implementar programas integrales de larga duración que incorporen recursos, servicios y políticas, a medida que la población estudiantil avanza de un nivel educativo a otro. Según esta autora, seis acciones (Tabla 37) dirigen en trabajo de todo ATP.

⁴¹ Siglas de su nombre original en inglés: *Action Team for Partnerships*

Orientar el desarrollo de programas de alianzas familia-escuela-comunidad, que intenten integrar todas las conexiones que se generan entre estos tres agentes educativos.

Organizar opciones para crear nuevas alianzas.

Optimizar, dentro de los programas, planes y prácticas de implicación entre familia-escuela-comunidad, en beneficio de la educación de la población estudiantil.

Asegurar que los planes y prácticas de implicación que se estén implementando, no se vean interrumpidos en el caso de abandono o traslado de alguno de los miembros que componen el ATP.

Saber delegar el liderazgo cuando se requiera. Es decir, tener claro que se puede contar con la ayuda de otros miembros del personal docente, de las familias y de la comunidad, aunque no sean miembros del equipo directivo del ATP.

Evaluar los planes y prácticas de implicación familiar y comunitaria durante todo el proceso de implementación de los programas.

Tabla 37: Acciones que debe realizar un ATP

(Epstein y Sheldon, 2013)

Creación de alianzas entre escuela-familia-comunidad

La creación de alianzas entre escuela, familia y comunidad, si se desea que sean positivas, requieren de la realización de cinco fases (Figura 20) (Epstein y Sheldon, 2013). Cada una de las cuales marca las pautas que deben seguirse para lograr que las alianzas entre estos tres agentes educativos sean positivas.

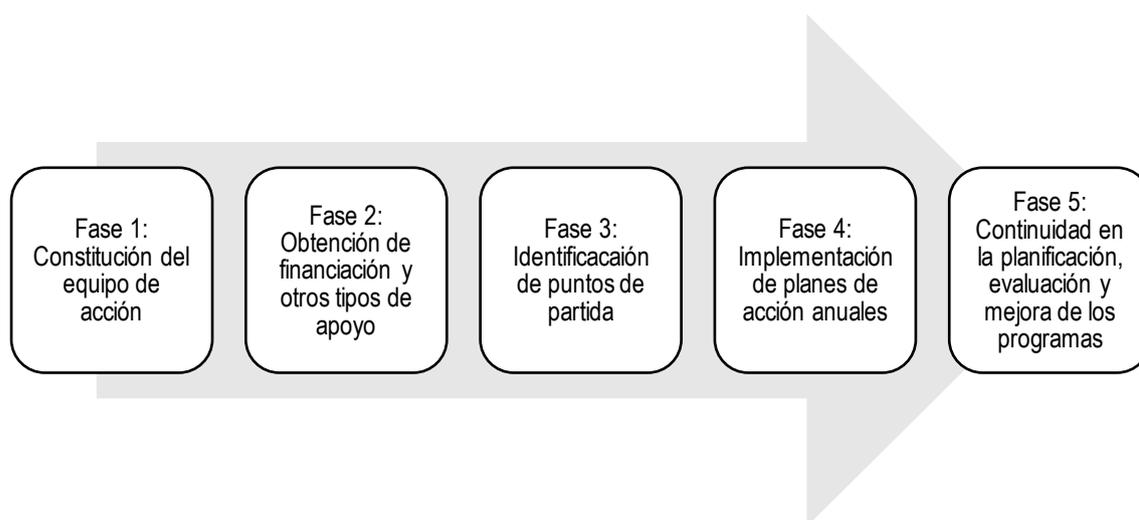


Figura 20: Fases para crear alianzas entre familia-escuela-comunidad

(Epstein y Sheldon, 2013)

Fase 1: Constitución del equipo de acción. El ATP debe estar compuesto por representantes de diferentes ámbitos socioeducativos (familia, escuela, servicios socioeducativos de la comunidad), porque la diversidad es una forma de asegurar que se planifiquen actividades que tomen en cuenta necesidades, intereses y competencias variadas.

Los miembros deben gozar del respeto de sus pares, tener buenas habilidades comunicativas y comprender, en lo posible, el enfoque asociacionista. Epstein y Sheldon (2013) sugieren que sean entre seis y doce personas las que conformen el ATP (Tabla 38), porque ello aseguraría que las responsabilidades puedan ser compartidas y delegadas. La autora, también propone que los miembros del ATP puedan ejercer sus funciones durante un periodo de dos o tres años y, cuando sea necesario, actúen como líderes de subequipos. Esto aseguraría que los planes no se vean interrumpidos en caso de abandono o cambios y se puedan desarrollar mejor actividades de implicación familiar y comunitaria.

-
- Dos o tres docentes de diferentes niveles, departamentos o especialidades.
 - Dos o tres progenitores de diferentes grupos culturales con hijos e hijas en distintos niveles educativos.
 - Una persona del equipo directivo de la escuela.
 - Algún profesional del consejo escolar o de trabajo social.
 - Un profesional de psicología.
 - Algunos representantes del personal administrativo de la escuela.
-

Tabla 38: Profesionales que pueden conformar una ATP
(Epstein y Sheldon, 2013)

Fase 2: Obtención de financiación y otros tipos de apoyo. El ATP debe trabajar para buscar financiación y respaldo de otras entidades comunitarias, ya que se requiere de apoyo para planificar, organizar y realizar acciones, y de presupuesto para implementarlas.

Fase 3: Identificación de puntos de partida. El ATP debe recoger información, sugerencias e ideas a través de diversas vías, como por ejemplo cuestionarios formales, entrevistas telefónicas, reuniones, grupos de discusión, etc., porque así pueden identificar patrones de implicación que después pueden sistematizar y mejorar.

Epstein y Sheldon (2013) sugieren que las siguientes temáticas, siempre deban considerarse como punto de partida: fortalezas actuales, cambios necesarios, expectativas, sentido de comunidad y vínculos con las metas.

Fase 4: Implementación de un plan de acción anual. La obtención de la información realizada en el paso anterior debe permitir al ATP desarrollar un plan de acción anual que incluya un conjunto de metas, que deberán compartirse con todas las entidades involucradas (consejo escolar, AMPA, familias...). De esta manera, las opiniones y sugerencias de todos contribuirán a elaborar el diseño final del plan de acción que deberá realizarse durante el año escolar, y cuyos elementos, según Epstein y Sheldon (2013), deberían ser los siguientes:

- Detalles sobre cómo se implementarán las actividades para involucrar a las familias, cómo se vincularán las actividades con el éxito estudiantil, cómo contribuirán las actividades con la creación de un clima escolar acogedor para el alumnado y sus familias, cómo mejorará la implicación de las familias y la comunidad.
- Responsabilidades que asumirá cada miembro del equipo de acción y las entidades educativas que colaborarán con la implementación de las acciones del plan de acción.
- Costos asociados con la implementación de las actividades planteadas en el plan de acción. Lo que implica, además, considerar de dónde provendrán los fondos para mantener y mejorar las actividades de un año a otro.
- Evaluación durante todo el proceso de implementación de las actividades del plan de acción. Esto significa valorar los efectos de cada actividad en el alumnado, en las familias y en el personal docente, y elegir qué indicadores son los adecuados para evaluar la calidad de la implementación y los resultados.

Fase 5: Continuidad en la planificación, evaluación y mejora de los programas. Se trata de desarrollar un nuevo plan anual perfeccionando el que se tenía. Para lograrlo, el ATP debe compartir sus resultados y recoger ideas y opiniones de las familias, el equipo docente y la comunidad. También se aconseja compartir sus logros con otras escuelas, quienes también pueden contribuir a mejorar el plan de acción.

2.2.2. Redes Educativas

Esta segunda estrategia basada en el concepto de redes sociales⁴² y el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)⁴³, concibe, según Comellas (2013), la “acción educativa como un proceso continuo de interacción entre las personas en diferentes contextos reguladores, que se influyen mutuamente” (p. 9). Los contextos representados por el modelo ecológico como círculos concéntricos (Figura 21) ayudan a explicar, desde una perspectiva holística, los procesos de socialización y aprendizaje, y permiten visibilizar la influencia mutua de cada sistema.

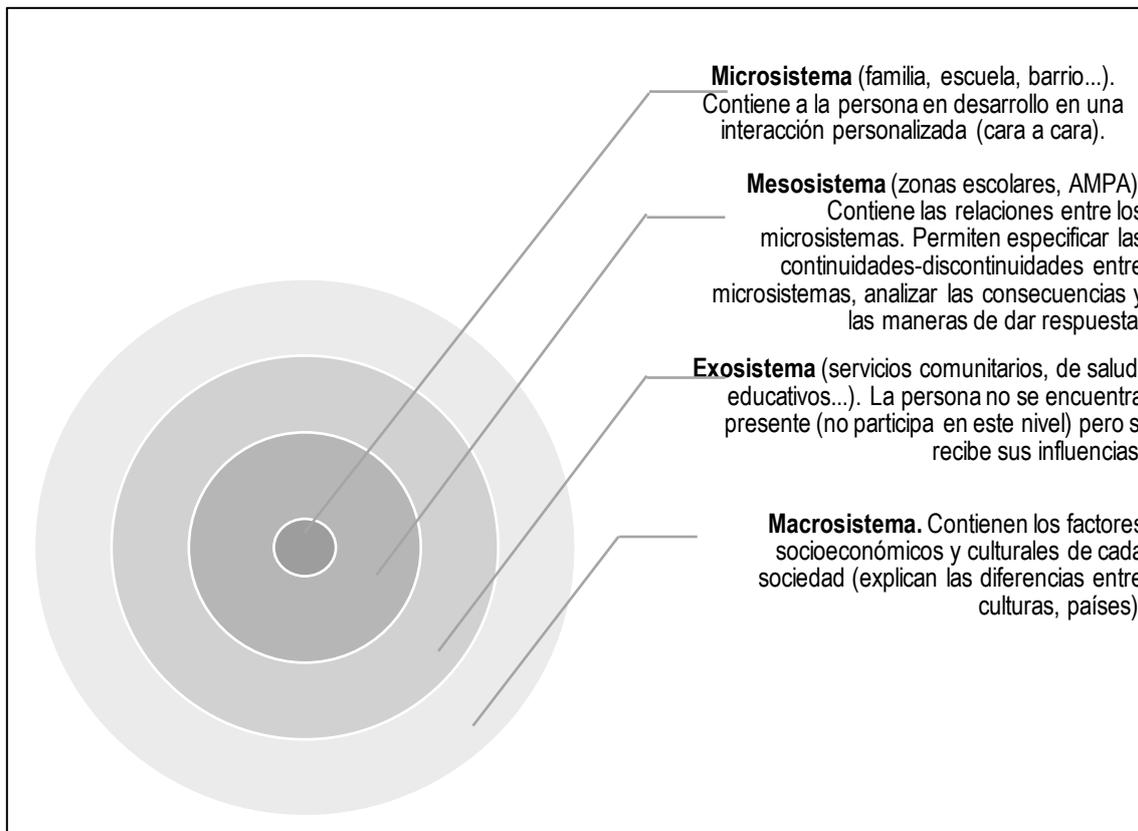


Figura 21: Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)

Este tipo de redes (llamadas también redes educativas) basadas en un modelo de organización reticular⁴⁴, se consideran un espacio transversal e integral de comunicación

⁴² Las redes sociales ofrecen gran potencial comunicativo y apoyo personal e institucional. (Comellas, 2013).

⁴³ Para más información leer: Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press, o Traducción en castellano: (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

⁴⁴ De forma de reddecilla o red (RAE, 2018), que permite, según Civís (2018), que las conexiones entre los diferentes miembros de la Red Educativa se alejen de la verticalidad.

entre todos los que comparten la tarea educativa (Amela, Pérez y Torres, 2010). Las redes educativas por tanto, tienen capacidad para incorporar instituciones y personas con responsabilidad educativa, que compartan el análisis de necesidades y proyectos de un territorio o comunidad determinada (éxito escolar, habilidades de vida saludables, ocio responsable, cohesión social, transición al trabajo, y bienestar social) y que coordinan la acción socioeducativa de manera integral y coherente (Civís, 2018). Por esta razón, se consideran alternativas que enriquecen propuestas y proyectos educativos (Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b).

Condiciones necesarias para crear Redes Educativas

Existen ciertas condiciones que deben tenerse en cuenta para crear y constituir Redes Educativas (Comellas, 2010, 2013). Estas condiciones están agrupadas en seis categorías (Tabla 39):

Las redes educativas deben funcionar como unidad con identidad propia y no sólo como la suma de personas o instituciones que la conforman.

Las redes educativas deben poseer una estructura funcional, según su identidad y el tamaño del contexto (territorio, comunidad) donde se ubica.

Esta estructura exige cuatro requisitos:

- Tener en cuenta su potencial (relacionado con los recursos personales: personal técnico municipal, voluntariado...),
 - Considerar los recursos que influyen en su desarrollo, funcionamiento y comunicación (espacios públicos, materiales tecnológicos, técnicos y de difusión),
 - Sopesar los contextos (lugares donde se produce la relación, incluidos los virtuales, tales como: escuelas, biblioteca municipal...), y
 - Valorar los límites (sólo aquellos que favorecen la permeabilidad para actuar con otros sistemas y redes).
-

Las redes educativas deben tener un propósito (expresado a través de objetivos) y una influencia que deben ir más allá de las personas que la componen. Un propósito y una influencia que refleje su fortaleza, representatividad y dinámica.

Las redes educativas deben autoorganizarse y autogestionarse promoviendo la corresponsabilidad de las personas que las conforman, para adaptarse al tiempo, objetivos, metas, retroalimentación, disponibilidad, frecuencias y horarios de todos.

Las redes educativas deben potenciar el intercambio a través de interacciones con otros microsistemas, en el marco del meso y exosistema. El reconocimiento de la red y su dinámica debe favorecer su influencia.

Las redes educativas deben ser abiertas y deben relacionarse con otras redes y con la sociedad en general a través de acciones que incrementen su eficacia y visibilicen su influencia (congresos, jornadas, cursos de formación para profesionales municipales...).

Las redes educativas deben debatir para formular objetivos (temáticas) que den pie al trabajo durante un periodo de tiempo.

Tabla 39: Condiciones para la constitución de redes educativas

Elaboración propia en base a Comellas (2010, 2013)

Procesos que rigen la dinámica de las Redes Educativas

Las redes educativas se caracterizan por intentar lograr sus objetivos a partir de procesos dinámicos como la apertura, la reciprocidad, la adaptación, etc. (Figura 22), porque les permiten tener continuidad y responder mejor a las necesidades del contexto en que se ubican.

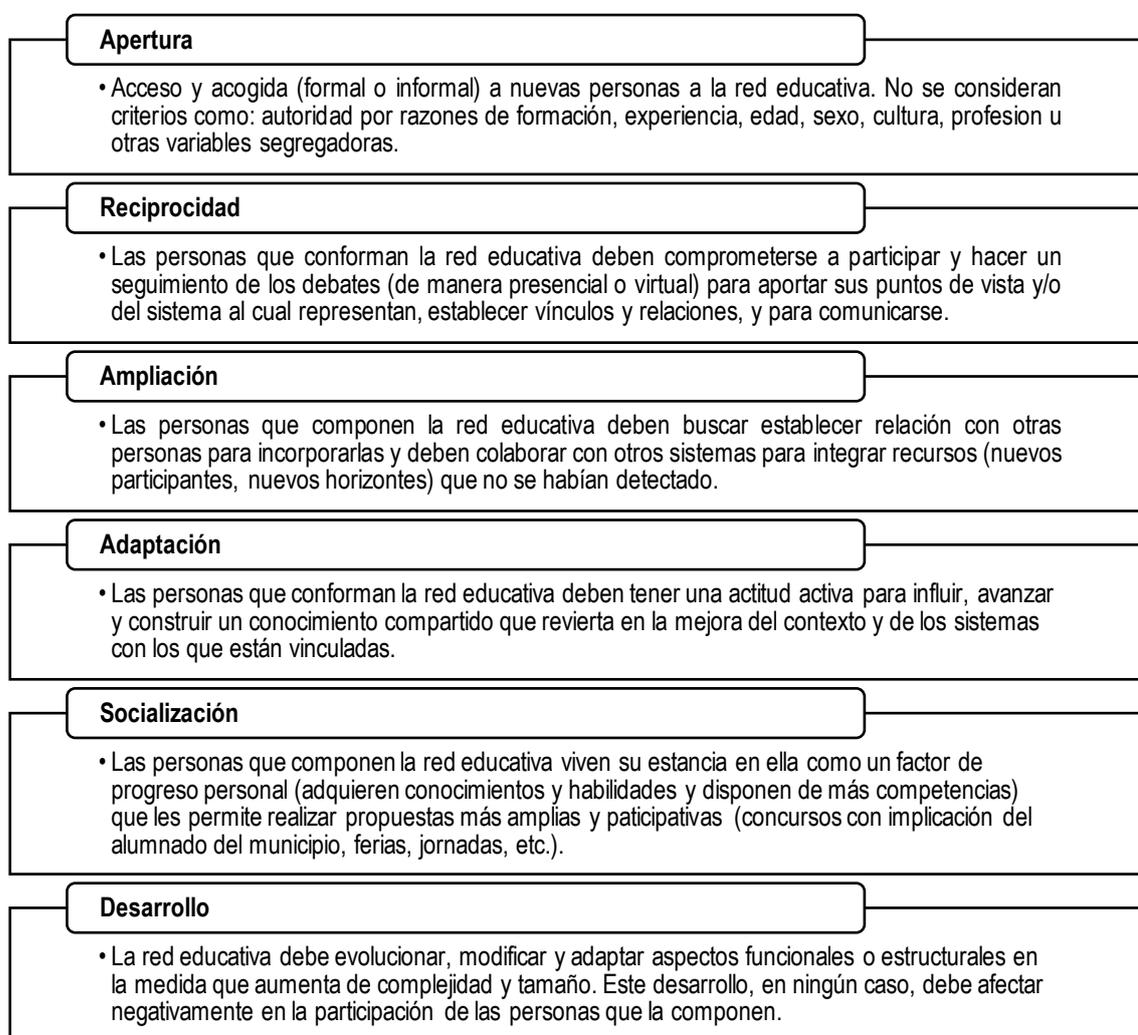


Figura 22: Principales procesos dinámicos que rigen las Redes Educativas

Adaptación de Comellas (2010)

2.2.3. Proyecto Educativo de Ciudad

El Proyecto Educativo de Ciudad (en adelante PEC), liderado por el gobierno municipal o local, reconoce las capacidades educativas de un territorio y genera las condiciones necesarias, tanto desde prácticas sociales como desde políticas públicas, para que la ciudadanía pueda implicarse en procesos de aprendizaje y transmisión de valores más allá de las paredes de la escuela.

Desde su concepción en los 90', el PEC entiende que la educación es y debe ser una responsabilidad compartida por todos los agentes socioeducativos de diversos ámbitos territoriales y espacios de intervención de la ciudad (Ajuntament de Barcelona, 2016). De esta manera, el PEC asume que “la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos” (AICE, 2004, p. 4).

Desde esta perspectiva, el PEC intenta organizar el trabajo educativo en los diferentes territorios municipales para lograr el ideal de Ciudad Educadora a través de tres grandes acciones: elaborar e implementar planes estratégicos, articular el territorio educativo en red para lograr un proyecto compartido y promover procesos de participación ciudadana en favor de la educación (tanto en el diagnóstico como durante la implementación y evaluación de planes de acción) (Figura 23).

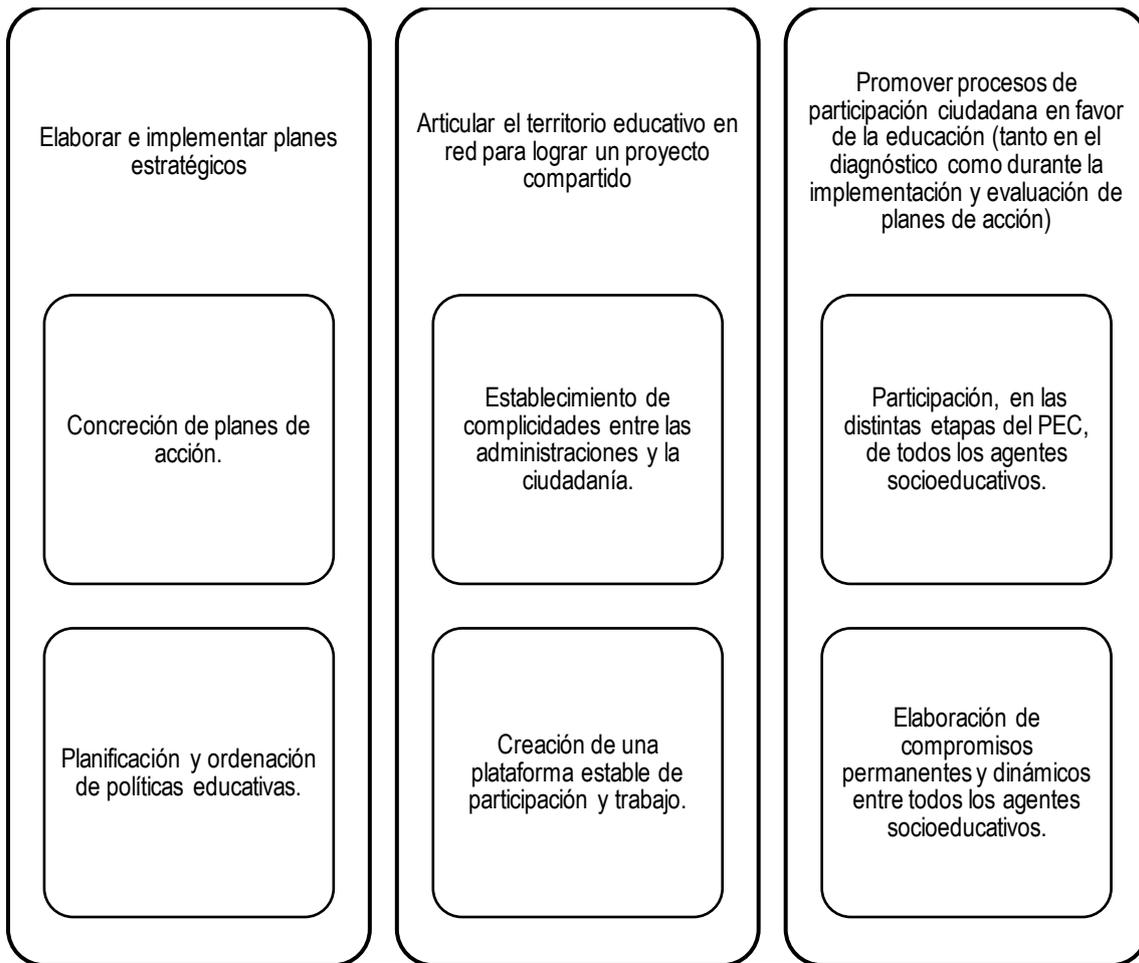


Figura 23: Acciones del Proyecto Educativo de Ciudad.

Elaboración propia en base a Collet-Sabé y Subirats (2016) y Ajutament de Barcelona (2016).

El reconocimiento de la importancia del papel de la ciudad en la educación de la ciudadanía fuera de las escuelas, obliga a todo PEC a considerar, durante su concepción, tres dimensiones educativas: educar en la ciudad, educar la ciudad y educar de la ciudad (Trilla, 1999 citado en Collet-Sabé y Subirats, 2016) (Figura 24).

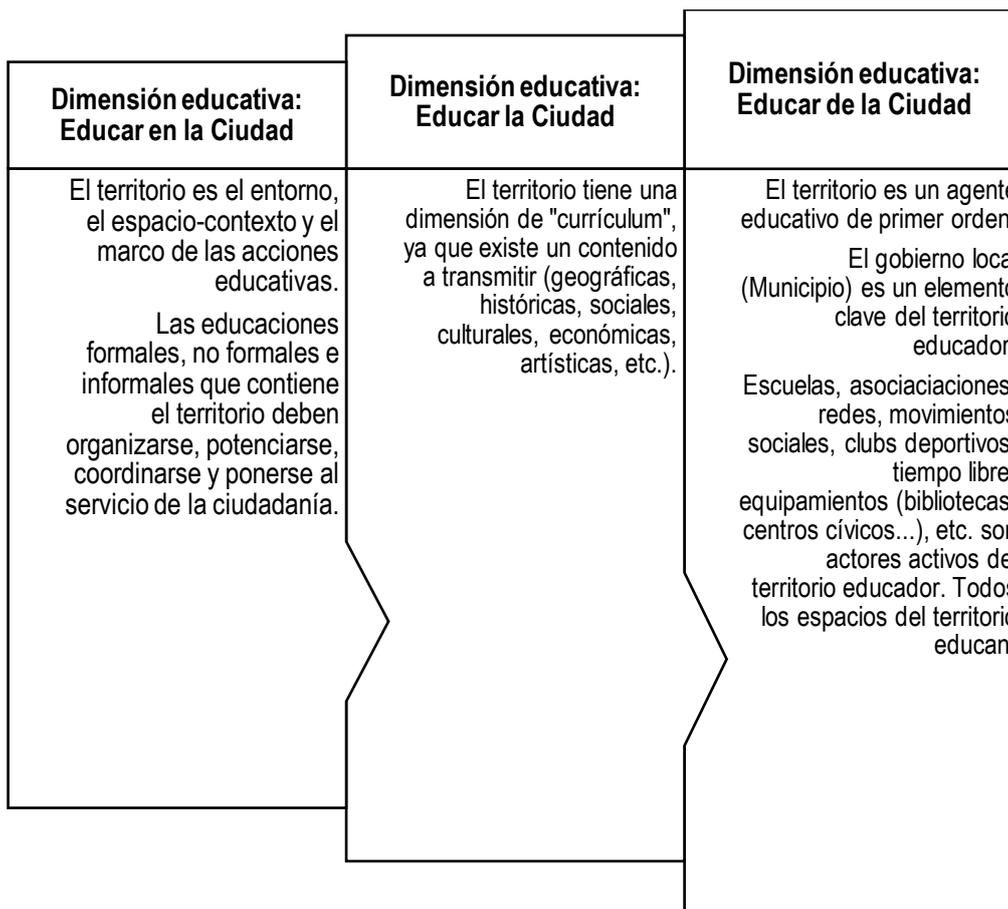


Figura 24: Dimensiones del Proyecto Educativo de Ciudad

Elaboración propia en base a Trilla (1999 citado por Collet-Sabé y Subirats, 2016)

Desde 2009, en el ámbito estatal y catalán, los PEC promueven procesos de participación ciudadana en favor de la educación y permiten implementar experiencias innovadoras para construir, en palabras de Collet-Sabé y Subirats (2016), una ciudad educadora y una educación de acuerdo al territorio, pero no han conseguido realizar acciones educativas que reflejen relaciones y dinámicas de conexión real entre familia-escuela-comunidad.

Creación de Proyecto Educativo de Ciudad

La creación de un PEC demanda tener presente seis aspectos (Figura 25):

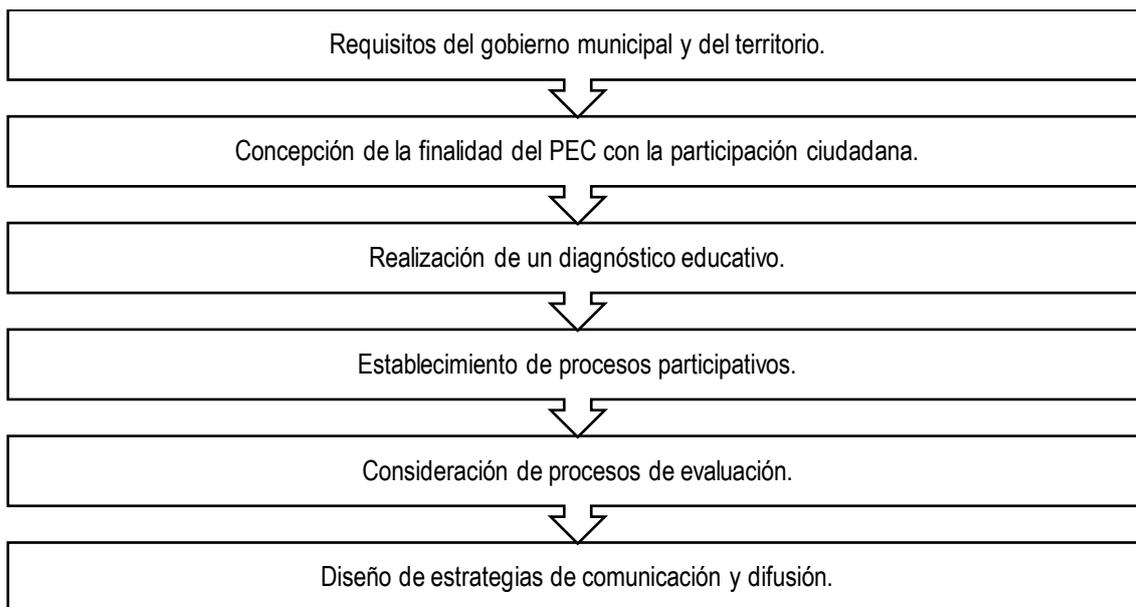


Figura 25: Aspectos a considerar para la elaboración de un Proyecto Educativo de Ciudad

Elaboración propia en base a Diputació de Barcelona e IGOP (2005)

Requisitos del gobierno municipal y del territorio. La elaboración de un PEC requiere valorar qué condiciones son necesarias desde el punto de vista del gobierno municipal y del territorio (Tabla 40).

Condiciones	
Gobierno municipal (local)	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo político. Debe gozar del apoyo del conjunto del consistorio, a partir de la aprobación del PEC por el pleno municipal y su inclusión en el plan de actuación municipal. - Apoyo técnico. Se requiere, desde el principio y para su continuidad, apoyo por parte del personal técnico de los departamentos implicados más directamente. - Dotación presupuestaria. Debe contarse con una planificación presupuestaria o de acceso a recursos que cubra, al menos, el desarrollo del PEC a medio plazo. Para el resto del proceso de implementación del PEC, debe diseñarse varias fórmulas de obtención de recursos del presupuesto municipal y/o de fuentes supramunicipales (consejos comarcales, gobiernos autonómicos, Estado y Unión Europea...), así como aportaciones del sector privado de la ciudad (entidades o instituciones culturales o económicas...).
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación con la comunidad educativa del territorio. Debe considerar la participación del personal docente y de dirección de las escuelas, miembros del AFA, miembros de los consejos escolares

municipales, profesionales de centros abiertos, etc.

- **Articulación con otros agentes socioeducativos del territorio.** Debe considerarse como parte importante del proyecto la participación de personas que trabajan en biblioteca municipal, los centros de ocio, el club deportivo, los centros de actividades extraescolares, etc.

Tabla 40: Condiciones necesarias para la creación del PEC
Elaboración propia en Base a Diputació de Barcelona e IGOP (2005)

Concepción de su finalidad con la participación ciudadana. El PEC debe concebirse con ayuda de la participación ciudadana y, generalmente, a partir de dos premisas: (1) garantizar la defensa de valores como la igualdad, la diversidad, la libertad y la autonomía como base para la elaboración de acciones educativas, y (2) situar la educación en la agenda de la ciudad.

Tomando como referentes estas premisas deben establecerse otras que deben responder a las particularidades de cada municipio, territorio o ciudad (realidades, intereses y necesidades) y que han sido identificadas de manera conjunta entre todos los agentes socioeducativos.

Realización de un diagnóstico educativo. Disponer del retrato real y compartido de la realidad educativa de la ciudad es imprescindible y debe responder a tres objetivos:

- Describir situaciones objetivas.
- Compartir visiones con agentes sociales e institucionales.
- Proponer unas primeras líneas estratégicas de trabajo.

Establecimiento de procesos participativos. La participación ciudadana es el eje central del trabajo que guía el PEC, por ello la creación de mecanismos de participación y de gestión son necesarios (Tabla 41).

Mecanismos de participación

Mecanismos de gestión

Se subdividen en:

- Colectivos (Consejo de Educación, red relacional básica, grupos de trabajo, etc.).
- Individuales (foro,

Se estructuran de manera permanente a través de:

- La comisión de dirección política (responsables de la Alcaldía y de la Regiduría, personal técnico de referencia, responsables de la Administración Educativa, de los planes educativos de entorno y de otros planes estratégicos).

encuestas, buzón de aportaciones o sugerencias en el espacio web del PEC, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> - La oficina técnica del PEC (personal técnico vinculado al Departamento de Educación del Ayuntamiento). - El grupo impulsor (representantes del ayuntamiento, de servicios educativos externos, del consejo escolar municipal, de equipamientos y servicios municipales, de entidades cívicas, etc.).
--	---

Tabla 41: Mecanismos de participación y de gestión del Proyecto Educativo de Ciudad

Procesos de evaluación. La evaluación del PEC también debe estar presente desde el inicio de su implantación. Para ello se pueden realizar: reuniones periódicas de la oficina técnica y el equipo impulsor para evaluar las acciones aprobadas, encuentros del consejo o foro de educación para debatir el estado de las acciones implantadas y reuniones con observantes o asesores externos que realicen la concreción de indicadores de evaluación, aspectos metodológicos y de impacto.

Diseño estrategias de comunicación y difusión del PEC. La estrategia informativa adecuada para difundir el PEC (acto público, medios de comunicación, etc.) y la selección de contenidos que deben divulgarse de su implementación (resultados) son también otros aspectos importantes que deben diseñarse con antelación.

2.2.4. Plan Educativo de Entorno

El Plan Educativo de Entorno (en adelante PEE) es una propuesta educativa comunitaria que coordina y dinamiza la acción educativa en los diferentes ámbitos de la vida de la población infantil, adolescente y juvenil. El PEE es impulsado y liderado por los Ayuntamiento y el Departamento de Educación de Cataluña, y pretende dar respuesta a las múltiples necesidades de las diversas realidades locales o zonales más allá del ámbito escolar, ya que centra sus acciones en las horas externas a la escolarización (Generalitat de Catalunya, 2015).

El PEE se dirige a toda la población estudiantil y a toda la comunidad educativa, pero con una especial sensibilidad hacia los sectores sociales más desfavorecidos y frágiles y a las edades más vulnerables, particularmente a las siguientes poblaciones estudiantiles: de la franja de 10 a 16 años, recién llegadas y con riesgo de exclusión social (Generalitat de Catalunya, 2015). El trabajo en red que plantea todo PEE permite articular propuestas de actuación educativa dentro y fuera de la escuela. Esto contribuye a mejorar el éxito

escolar y la inclusión social y educativa (Longás, Fontanet y Bosh, 2007; Cívís y Longás, 2015). Es decir, el trabajo en red se “orienta a la millora de l’èxit escolar i la inclusió social de la infància i la joventut a partir dels eixos: èxit escolar, entorn educatiu i transició entre etapes educatives” (Díaz-Gibson, Cívís, Longás, y Riera, 2017, p. 68)

Para lograr sus propósitos, todo PEE debe regirse bajo los siguientes principios (Comellas, 2013):

- Corresponsabilidad e implicación de todos los agentes educativos que intervienen.
- Participación y coordinación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.
- Confianza, diálogo y consenso como instrumentos básicos para el trabajo conjunto.
- Descentralización para incentivar y promover iniciativas locales que permitan alcanzar los objetivos y hagan que los agentes educativos se sientan vinculados e identificados.
- Innovación y calidad educativa para ajustar las respuestas a los nuevos retos educativos.
- Sostenibilidad mediante la optimización de recursos y la participación y la implicación de todo el tejido social.

Estos principios exigen que el PEE se plantee diversos objetivos y líneas de intervención, que en el ámbito catalán son los siguientes (Tabla 42).

Objetivos generales	Líneas de intervención relacionadas
1. Contribuir a incrementar el éxito académico.	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo y apoyo: promoción del éxito escolar de todo el alumnado. - Impulso en el ámbito comunitario de acciones de orientación y seguimiento académico-profesional.
2. Contribuir a mejorar las condiciones de escolarización.	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora de actuaciones comunitarias para prevenir el absentismo. - Proyección de la red educativa en el entorno social.
3. Potenciar la participación en actividades y espacios de convivencia del entorno escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Acogida del alumnado y de las familias que se incorporan a la localidad. - Mejora de la participación de todo el alumnado y

	<p>de sus familias en actividades fuera de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivo y apoyo a la actividad deportiva. - Creación de espacios de encuentro y convivencia.
4. Mejorar la presencia y el uso de la lengua catalana como lengua compartida y de cohesión, en un marco de respeto y valoración de la diversidad lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción del uso social de la lengua catalana como lengua compartida y de cohesión. - Promoción del acceso a las lenguas de origen.
5. Potenciar la educación en valores y el compromiso cívico.	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de líneas de actuación para la educación en valores y el compromiso cívico. - Promoción del asociacionismo.
6. Potenciar la educación en el tiempo libre.	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de la educación en el ocio.
7. Potenciar el trabajo y aprendizaje en red de todos los agentes en el territorio:	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de las redes. - Contribución al fortalecimiento de los vínculos entre centro educativo-familia-entorno.
- Fortalecer los vínculos entre familias y centros educativos.	
- Fortalecer la red entre centros educativos.	
- Fortalecer la relación entre centros educativos y entorno.	

Tabla 42: Objetivos generales y líneas de intervención del Plan Educativo de Entorno
(Generalitat de Catalunya, 2015)

Cada uno de estos objetivos evidencia el deseo de la Generalitat de Cataluña de contribuir con la mejora de la relación de colaboración entre familia, escuela y comunidad.

Capítulo 4: Metodología de Investigación

La investigación debe considerar la vida de las personas en toda su integridad y en toda su complejidad para su adecuada interpretación y para la construcción de significados relevantes, pertinentes, socialmente útiles.

(Sabariego, 2013)

1. Del problema a los objetivos de la investigación.
2. Fundamentación metodológica y diseño de investigación.
 - 2.1 Fases de la Investigación.
3. Las familias participantes de la investigación.
 - 3.1 Criterios de selección de las familias.
 - 3.2 Perfil de las familias entrevistadas.
4. Método de recogida de la información: Entrevista.
 - 4.1 Preparación de la entrevista.
 - 4.2 Proceso de realización de la entrevista.
5. Proceso de análisis de la información.
 - 5.1 Preparación de la información recogida.
 - 5.2 Utilización de soporte informático para la gestión, organización y análisis de la información
 - 5.3 Niveles de análisis de la información
6. Criterios de calidad de la Investigación
 - 6.1 Criterios de rigor
 - 6.2 Criterios éticos

Introducción

En este cuarto capítulo se expone detalladamente la naturaleza del diseño y la propuesta metodológica de la investigación. A lo largo del capítulo, estructurado en seis apartados, se van describiendo los pasos seguidos, desde las inquietudes que motivaron el estudio hasta los criterios de calidad utilizados.

Los dos primeros apartados explican, por un lado, las interrogantes que dieron origen a las finalidades y a los objetivos de la investigación. Y, por otro, las fases que guiaron el estudio, de acuerdo a la metodología de investigación adoptada para dar respuesta a los objetivos planteados.

Los dos siguientes apartados, el tercero y el cuarto, se centran en las familias participantes de la investigación y el método de recogida de información. En el tercer apartado, correspondiente a las familias, se exponen los criterios de selección utilizados y el perfil de las familias migradas objeto de estudio. Mientras que en el cuarto apartado, se detalla el proceso de preparación y de realización de la entrevista semiestructurada.

En el quinto apartado se explica el proceso de análisis de la información, desde el tipo de soporte informático utilizado hasta los diferentes niveles de análisis realizados para poder comprender las diversas percepciones que tienen las familias migradas sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas a través de sus proyectos migratorios, sus expectativas educativas, el imaginario de éxito escolar que poseen y de las relaciones que establecen con la escuela y con la comunidad para favorecer el éxito escolar de sus hijos e hijas.

Y finalmente en el sexto apartado se especifican los diferentes criterios de rigor y criterios éticos considerados en esta investigación.

1. Del problema a los objetivos de la investigación

El acercamiento teórico trabajado en los capítulos anteriores sustenta esta investigación. Todos ellos permiten explicar, de alguna manera, la perspectiva de las familias migradas sobre las diferentes temáticas. Así, la aproximación realizada sobre la migración en España permite contestar por qué emigran y qué expectativas educativas poseen las familias en relación a sus hijos e hijas, el estudio sobre el éxito escolar ayuda a explicar cómo lo conciben, y la relación de colaboración familia-escuela-comunidad permite a identificar qué tipo de conexiones se establecen entre estos tres agentes educativos y cómo estas conexiones favorecen al éxito escolar de los hijos e hijas. Una vez realizado este recorrido teórico queda pendiente contestar a la pregunta central de esta investigación:

¿Cuál es la percepción que las familias migradas poseen sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas?

Dada su magnitud es difícil abordarla, por es preciso concretarla con otras preguntas relacionadas con aspectos, como: proyecto migratorio, expectativas educativas parentales, éxito escolar y relación y/o colaboración familia-escuela-comunidad desde la perspectiva de las familias migradas.

Sobre el proyecto migratorio,

¿La percepción de las familias migradas sobre la educación de los hijos e hijas está vinculada a sus proyectos migratorios?, ¿está relacionada con el papel de escuela?,

¿Qué personas y/o instituciones han sido de gran ayuda para el buen establecimiento de las familias migradas en España?, ¿la ayuda recibida les ha permitido conocer el sistema educativo español y el funcionamiento de las escuelas?

¿Cómo valoran las familias migradas el cumplimiento de sus proyectos migratorios?, ¿cómo se modifican los proyectos migratorios de las familias con la presencia de los hijos e hijas?

Sobre las expectativas educativas parentales,

¿Qué expectativas educativas tienen las familias migradas en relación a sus hijos e hijas?, ¿cómo se relacionan estas expectativas educativas con la escuela de sus hijos e hijas?

¿Qué expectativas educativas tenían las familias?, ¿qué expectativas tienen ahora?, si han cambiado sus expectativas ¿qué factores han provocado estos cambios?

¿Cómo valoran, las familias migradas, la relación entre el tipo de escuela donde se encuentran sus hijos o hijas y el cumplimiento de sus expectativas educativas?, ¿qué aspectos han condicionado la elección del tipo de escuela?

Sobre el éxito escolar,

¿Cómo definen las familias migradas el éxito escolar actualmente?, ¿en su país de origen también pensaban lo mismo o existe alguna diferencia?, ¿cuál es el valor que le otorgan las familias migradas al éxito escolar de sus hijos e hijas?

¿Qué aspectos vinculan las familias migradas al concepto de éxito escolar?

¿Qué rol, consideran las familias migradas, que tiene la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas?

¿Qué factores consideran las familias migradas que favorece el éxito escolar de sus hijos e hijas?, ¿están relacionados con los hijos e hijas, con las familias o con la escuela y el nuevo contexto?, ¿qué factores consideran las familias migradas que dificulta el éxito escolar de los hijos e hijas?, ¿están relacionados con los hijos e hijas, con las familias o con la escuela y el nuevo contexto?

Sobre la relación familia-escuela-comunidad,

¿Cómo concebían las familias migradas la relación entre escuela-familia en su país de origen?, ¿Cómo la conciben ahora?, ¿Cómo valoran la actual relación que establecen con la escuela de sus hijos e hijas?

¿Qué acciones consideran las familias migradas que debería realizar la escuela para favorecer la relación familia-escuela?

¿Cómo concebían las familias migradas la relación familia-escuela-comunidad en sus países de origen?, ¿cómo la conciben ahora?, ¿cómo valoran la actual relación familia-

escuela-comunidad?, ¿consideran que tiene relación con el éxito escolar de sus hijos e hijas?

¿Consideran las familias migradas que la comunidad debería realizar algún tipo de acción para favorecer la relación familia-escuela-comunidad?, ¿consideran que mejorando esta relación mejoraría el éxito escolar de sus hijos e hijas?

Todas estas interrogantes dan origen a la finalidad de la presente investigación:

Comprender la percepción de las familias migradas sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas a través de sus proyectos migratorios y expectativas educativas, del imaginario de éxito escolar que poseen y de las relaciones que establecen con la escuela y la comunidad para favorecer este éxito.

De esta gran finalidad se desprenden los siguientes objetivos generales y específicos (Tabla 43):

Objetivos generales	Objetivos específicos
1. Analizar los aspectos vinculados al proyecto migratorio y a las expectativas de las familias migradas relacionan con la educación de los hijos e hijas.	1.1 Identificar e interpretar, desde los discursos de las familias migradas, los aspectos vinculados al proyecto migratorio que se relacionan con la educación de los hijos e hijas. 1.2 Identificar e interpretar, desde el discurso de las familias migradas, las expectativas que vinculan con la educación de los hijos e hijas.
2. Comprender el imaginario de las familias migradas sobre el éxito escolar de sus hijos e hijas.	2.1 Entender la concepción de éxito escolar que poseen las familias migradas. 2.2 Identificar y explicar el sentido que las familias migradas le otorgan a los factores que consideran que influyen en el éxito escolar de sus hijos e hijas.
3. Comprender el tipo de relaciones que se establecen entre familias migradas, escuela y comunidad a favor del éxito escolar desde la perspectiva de las familias.	3.1 Entender la concepción de relación familia-escuela que poseen las familias migradas. 3.2 Identificar y explicar el sentido que las familias migradas le otorgan a los factores que consideran que influyen en la relación familia-escuela. 3.3 Identificar y explicar los puntos de vista que tienen las familias migradas sobre la relación familia-escuela-

comunidad a favor del éxito escolar.

4. Elaborar una propuesta de intervención que favorezcan el éxito escolar y la promoción de la cohesión e igualdad de oportunidades educativas que impliquen el trabajo conjunto entre escuela, familia y comunidad.
-

Tabla 43: Objetivos generales y específicos de la investigación

2. Fundamentación metodológica y diseño de investigación

Para definir desde qué paradigma de investigación⁴⁵ se sitúa el presente trabajo, es preciso contestar a tres preguntas fundamentales (Figura 26):

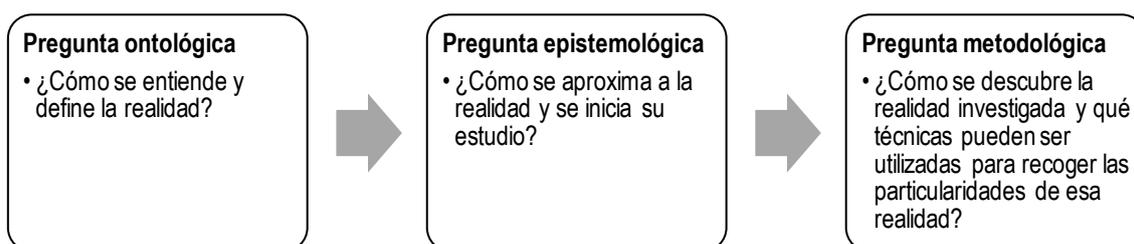


Figura 26: Preguntas para identificar el paradigma desde el cual se aborda el estudio

Elaboración propia en base a Guba y Lincoln (1994), y Dorio, Sabariego y Massot (2009)

Las respuestas a estas preguntas, siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1990, 1994) y Dorio, Sabariego y Massot (2009), ubican la presente investigación bajo el paradigma de investigación interpretativo, según el cual: (1) las realidades deben considerarse holísticas y múltiples (nivel ontológico); (2) se debe aproximar a la realidad e iniciar su estudio desde epistemologías interpretativas (nivel epistemológico); y (3) se

⁴⁵ Un paradigma puede considerarse como una serie de creencias básicas que guían la acción. Representa una visión del mundo. En una investigación, un paradigma define, para quien investiga, qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación (Guba y Lincoln, 1994).

descubre la realidad utilizando técnicas descriptivas e interpretativas (nivel metodológico).

Identificado el paradigma y teniendo en cuenta la finalidad del estudio, la metodología cualitativa orientada a la comprensión guía este trabajo (Figura 27). La elección de esta metodología permite describir e interpretar la realidad desde dentro (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003), ayuda a poner énfasis en el punto de vista de las personas participantes de la investigación, y brinda la posibilidad de tomar nota de sus interpretaciones y los significados que le otorgan a la realidad (Bisquerra, 2009), (Denzin y Lincoln, 2012) en un intento por obtener comprensiones en profundidad de casos particulares.

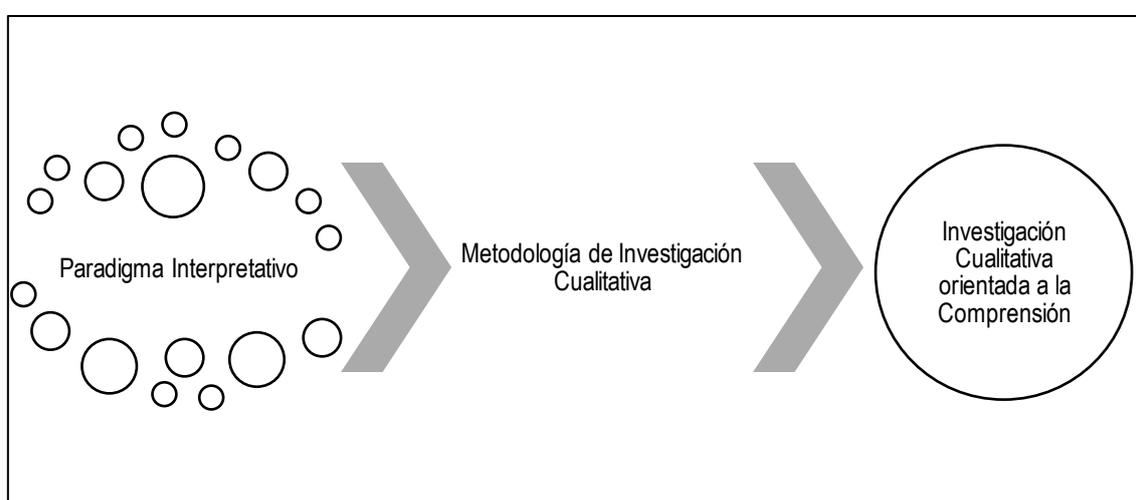


Figura 27: Del paradigma a la metodología desde donde se aborda el estudio

Así para encarar el mundo desde la investigación cualitativa orientada a la comprensión es preciso valorar sus potencialidades y limitaciones (Tabla 44).

-
- Su carácter inductivo.
 - Su visión holística. Quien investiga ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística (estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla).
 - La sensibilidad, de quien investiga, a los efectos que causa sobre las personas participantes del estudio (aunque debe intentar reducirlos a un mínimo).
 - La manera en que se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
 - La manera en que se suspende y aparta las propias creencias, perspectivas y predisposiciones, para poder ver las cosas como si ellas ocurrieran por primera vez.
 - El reconocimiento de que todas las perspectivas y que todos los escenarios y personas son

valiosas.

Tabla 44: Metodología cualitativa
(Taylor y Bogdan, 2000)

2.1 Fases de la investigación

La presente investigación se divide en cuatro fases (Tabla 45).

Fases	Acciones
1ª Fase: Exploratoria/ de reflexión	<ul style="list-style-type: none">- Análisis documental. Antecedentes y conceptos relevantes a nivel teórico.- Identificación del problema.- Redacción del marco teórico de referencia (capítulos teóricos).- Elaboración de la fundamentación metodológica.
2ª Fase: Planificación de la investigación	<ul style="list-style-type: none">- Definición de los participantes de la investigación- Selección y contacto con los participantes de la investigación.- Selección del instrumento de recogida de información.- Elaboración del guión de entrevista.- Realización de las entrevistas exploratorias.
3ª Fase: Recogida y análisis de la información	<ul style="list-style-type: none">- Realización de las entrevistas.- Transcripción de las entrevistas.- Codificación de la información obtenida en las entrevistas.- Análisis de los resultados obtenidos- Asegurar el rigor de análisis.
4ª Fase: Elaboración del informe final	<ul style="list-style-type: none">- Redacción de los resultados.- Redacción de las conclusiones, la propuesta de intervención, las limitaciones y la prospectiva del estudio.

Tabla 45: Fases de la investigación

La primera fase se centra básicamente en el análisis documental de literatura e investigaciones antecedentes relacionadas con el tema objeto de estudio y la fundamentación metodológica que guía la investigación.

La segunda fase comprende las acciones vinculadas a la selección de las familias participantes de la recerca y a la elaboración del instrumento de recogida de la información.

En la tercera fase se desarrollan las acciones que permiten la recogida y análisis de la información.

Y finalmente, en la cuarta fase se redactan los resultados, las conclusiones, la propuesta de intervención, las limitaciones y la prospectiva de la investigación.

3. Las familias participantes de la investigación

3.1. Criterios de selección de las familias

Este proceso se inició con la definición del perfil de familias que se deberían entrevistar. Para ello se procedió a elaborar un conjunto de criterios de selección teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y la revisión teórica realizada en los tres capítulos anteriores (Tabla 46).

Criterios de selección de las familias migradas	Indicadores de los criterios de selección
1. Tiempo de residencia	<ul style="list-style-type: none"> - De 1 a 3 años. - De más de 3 hasta 8 años. - De más de 8 años.
2. Lugar de origen	<ul style="list-style-type: none"> - Unión Europea. - América Latina. - Asia. - África.
3. Tipos de acuerdo a su estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Monoparental. - Extensa. - Nuclear (biparental). - Progenitores separados.
4. Situación laboral	<ul style="list-style-type: none"> - Familias con progenitores que trabajan. - Familias con progenitores desempleados.
5. Niveles de estudio de los progenitores	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil - Educación Primaria - Educación Secundaria

	- Educación Postobligatoria
6. Niveles de estudio de los hijos e hijas	- Educación Infantil - Educación Primaria - Educación Secundaria - Educación Postobligatoria

Tabla 46: Criterios de selección de las familias migradas participantes

A partir de estos criterios, se eligieron a las familias participantes hasta llegar a la saturación teórica de la información.

3.2. Perfil de las familias entrevistadas

Se entrevistaron a un total a 40 familias heterosexuales, representadas en la voz de madres y padres (Figura 28). No en todos los casos se pudo entrevistar a los dos progenitores debido a que, en ocasiones, eran familias monoparentales o familias con progenitores separados o porque alguno de los progenitores no quiso o no pudo participar en el estudio. Finalmente se logró entrevistar a un total de 71 progenitores

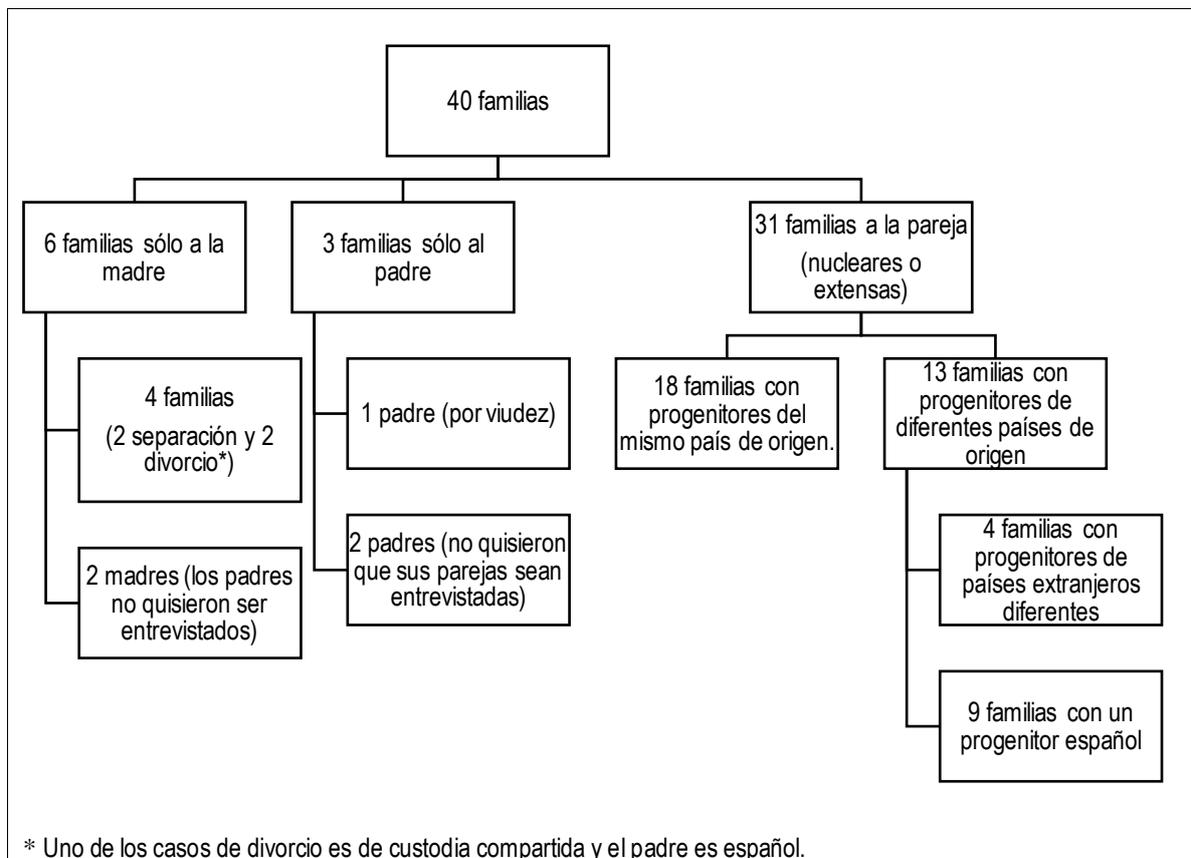


Figura 28: Familias participantes de la investigación

Las familias entrevistadas residen en municipios de las comarcas del Bajo Llobregat y el Barcelonés de la provincia de Barcelona. Algunos de estos municipios se caracterizan por tener experiencias educativas comunitarias desde hace más de 10 años, como por ejemplo Hospitalet de Llobregat o el Raval.

Con relación a la lengua de origen y la religión familiar, la mayoría de familias utiliza una sola lengua para comunicarse al interior del hogar y profesan alguna religión. Siendo el castellano y el árabe las lenguas de origen que más se utilizan y el catolicismo y el islam las religiones que más practican.

Teniendo en cuenta los criterios de selección, el perfil de las familias participantes de la investigación es el siguiente (Tabla 47):

Criterios de selección	Información recogida
1. Tiempo de residencia	Con relación al tiempo de residencia en España: <ul style="list-style-type: none"> - El 7,5% de las familias viven en España de 1 a 3 años. - El 25% de las familias viven en España en el período comprendido entre más de 3 años hasta 8 años. - El 67,5% de las familias viven en España más de 8 años.
2. Lugares de origen (Familias de acuerdo al continente de origen)	Con respecto al origen: <ul style="list-style-type: none"> - El 32,5% de las familias son de países de América Latina. - El 20% de las familias de países Africanos. - El 12,5% familias de países Asiáticos. - El 35% son familias multiculturales. Un 22,5% de las familias está formada por un progenitor de un país de América Latina y el otro de uno de la UE (incluido España), en el 7,5% uno de los progenitores de un país asiático y el otro español, y en el 5% restante, uno de los progenitores es de un país africano y el otro español.
3. Tipos de familias	
Estructura	Respecto a la estructura: <ul style="list-style-type: none"> - El 72,5% de las familias son nucleares⁴⁶.

⁴⁶ Según la clasificación de Quintero, A. (2007 citado por Rondón, 2011) las familias pueden ser: (1) Nuclear: constituida por un hombre, una mujer y los hijos e hijas que conviven en un mismo hogar, (2) Extensa: Integrada por miembros de más de dos generaciones, donde los y las abuelas, los y las tías y otros parientes comparten la vivienda y participan del funcionamiento familiar, (3) Multicultural, en donde los progenitores no proceden del mismo país de origen por lo que tienen una cultura diferenciada, (4) Monoparental: conformada por uno de los progenitores y los y las hijas. La ausencia de uno de los progenitores puede ser total, o parcial cuando se continúa desempeñando algunas funciones. En ambos casos debido a separación, divorcio, abandono, viudez, alejamiento por motivos forzados de uno de los progenitores, o elección propia.

	<ul style="list-style-type: none"> - El 17,5% de las familias son extensas. - El 7,5% de las familias son monoparentales o con padres separados. - El 2,5% de las familias es monoparental extensa.
Origen de los progenitores	<p>Con relación al origen de los progenitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 75% de las familias están formadas por progenitores de origen extranjero. - El 25% de las familias están formadas por un progenitor de origen extranjero y otro de origen español.
4. Situación laboral	<p>En lo que respecta a la situación laboral de los progenitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En todas las familias al menos uno de los progenitores trabaja. - En el 70% de las familias trabajan los dos progenitores. - En el 70% de las familias los progenitores trabajan por cuenta ajena. - En el 27,5% de las familias solo uno de los dos progenitores trabaja por cuenta ajena y el otro está desempleado. - El 30% de las familias poseen una empresa propia. De estas familias solo en una de ellas uno de los progenitores está desempleado.
5. Nivel de estudios de los progenitores	<p>En cuanto al nivel de estudios de los progenitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el 60% de las familias los dos progenitores tienen el mismo nivel de estudios: 30% educación secundaria y 30% en educación postobligatoria (20% estudios universitarios y 10% formación profesional). - En el 20% de las familias los progenitores tienen diferente nivel de estudios: 5% primaria y secundaria, 7,5% secundaria y formación profesional, 2,5% secundaria y universitario y 5% formación profesional y universitario. - En el caso de las familias monoparentales, éstas poseen nivel secundario (5% del total) y universitario (2,5% del total). - En el caso de las familias, donde solo se obtuvo información de uno de los progenitores, éstas poseen nivel secundario (7,5% del total) y nivel universitario (5% del total).
6. Hijos e hijas de las familias	
Número de hijos e hijas	<p>Respecto al número de hijos e hijas de las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 47,5% tienen 2 hijos o hijas. - El 25% tienen solo un hijo o hija. - El 17,5% tienen 3 hijos o hijas. - El 7,5% tienen 4 hijos o hijas. - Sólo el 2,5% tienen 5 hijos o hijas.
Nivel de estudios de los hijos e hijas	<p>En cuanto al nivel de estudios de los hijos e hijas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 42,5% de las familias tienen entre 1 y 2 hijos o hijas en educación infantil.

-
- El 40% de las familias tienen entre 1 y 3 hijos o hijas en educación primaria.
 - El 42,5% de las familias tienen entre 1 y 3 hijos en educación secundaria.
 - El 10% de las familias tienen un hijo o hija en educación universitaria.
-

Tabla 47: Perfil de las familias participantes de la investigación

A continuación se exponen más detalladamente algunos aspectos del perfil de las familias que no se explican a partir de los datos de la Tabla 47.

3.2.1 Lugar de origen

La mayoría de las familias entrevistadas están compuestas por progenitores del mismo país de residencia, y algunas por progenitores de diferentes países de origen (en adelante familias multiculturales).

Familias formadas por progenitores del mismo país de origen

En el caso de familias formadas por progenitores del mismo país de origen, las familias entrevistadas provienen de América Latina, África y Asia.

Familias Multiculturales (formadas por progenitores de diferentes países de origen)

Respecto a las familias multiculturales entrevistadas, estas conforman dos grupos bien diferenciados (Figura 29):

Familias multiculturales formadas en otro país, es decir, que las familias se formaron en el país de origen de uno de los dos progenitores o en un tercer país, y desde allí emigraron hacia España. En este caso, los dos progenitores participan de la planificación y realización del proyecto migratorio, como por ejemplo en el caso de la familia 8 (F8_Nu-MultALUE-R8).

Cabe señalar que, en este grupo, solo en dos casos uno de los progenitores es español, en la familia 6 japonesa-española (F6_Nu-MultAsE-R8) y en la familia 38 peruano-española (F38_Nu-MultALE-R8).

Familias multiculturales formadas en España, es decir, que los progenitores se conocieron en este país y decidieron formar una familia. En este caso, se dan dos

situaciones: (1) uno o los dos progenitores emigran desde su país de origen, se conocen en España y deciden formar una familia. En este caso, la planificación y realización del proyecto migratorio se lleva a cabo en solitario, como por ejemplo la familia 22 argentino-italiana (F22_Nu-MultALUE-R8) o la familia 29 franco-española (F29_Nu-MultUEE-R3-8), y (2) el progenitor de origen extranjero emigra a España con ayuda del progenitor de origen español, por lo que se considera que los dos participan de la planificación del proyecto migratorio de quien emigra, como por ejemplo en la familia 35 venezolana-española (F35_Nu-MultALE-R8).

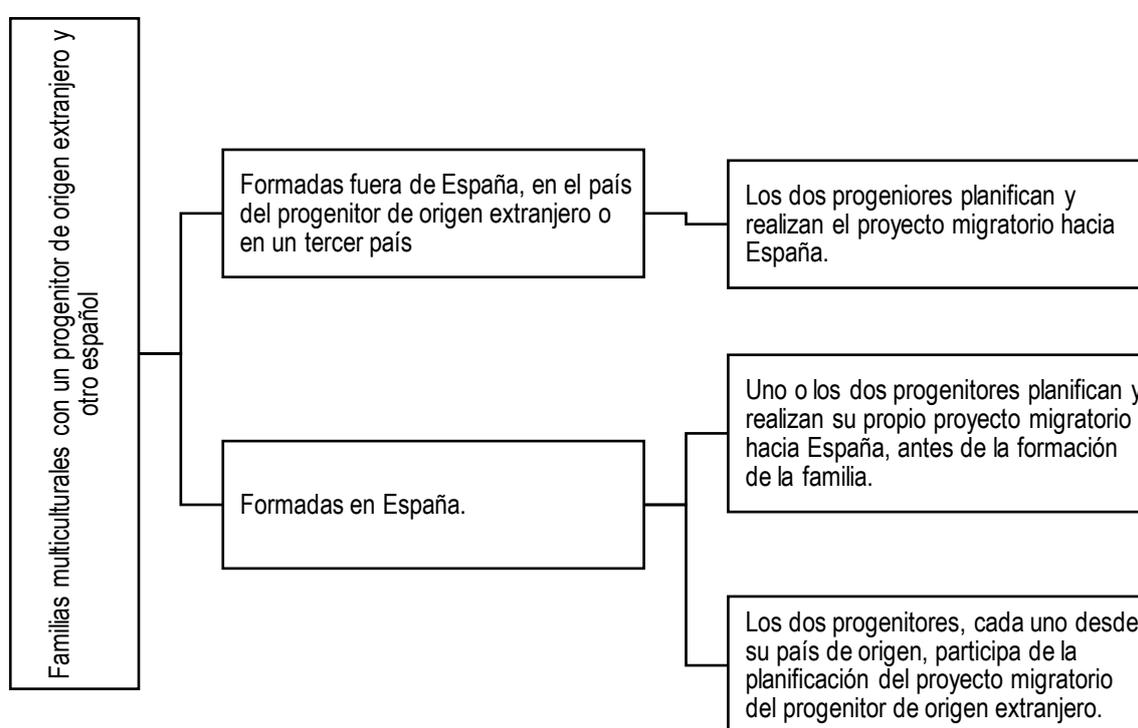


Figura 29: Familias multiculturales con un progenitor de origen extranjero y otro español

Sobre el acceso a éstas familias multiculturales es necesario explicar que en todos los casos el contacto inicial se hizo con el progenitor de origen extranjero, a quien se le explicó el objetivo de la investigación y toda la información previa a la realización de la entrevista. Y, que no se supo que el segundo progenitor era español hasta el día del encuentro.

Con respecto a la consideración de familias multiculturales como parte de las familias objeto de estudio, a pesar que pudieran no considerarse familias migradas porque los dos

progenitores no son de origen extranjero, se decidió conservar las entrevistas porque se valoró que podría representar una riqueza para la investigación.

3.2.2 Tipos de familias

Para definir el tipo de familias, se han considerado tanto su estructura como su origen. Y las familias participantes son, con independencia del origen, mayoritariamente nuclear, seguida de extensas y, en menor número monoparentales. Solo existe un caso de familia monoparental (padre viudo) que a la vez es extensa (vive con madre y hermana).

3.2.3 Situación laboral

En todas las familias entrevistadas al menos uno de los dos progenitores trabaja. En las familias que trabajan los dos progenitores, lo hacen ya sea por cuenta propia o por cuenta ajena.

Progenitores que trabajan por cuenta ajena

Las familias cuyos progenitores trabajan por cuenta ajena, principalmente lo hacen en el sector servicios, en profesiones de distintos ámbitos, entre los que destacan: restauración, tecnología y socioeducativo.

Respecto a quien trabaja, en la mayoría de los casos lo hacen los dos progenitores. En los casos en que solo trabaja un progenitor, mayoritariamente lo hace el padre.

Progenitores que trabajan por cuenta propia

Los progenitores de las familias entrevistadas que trabajan por cuenta propia, lo hacen mayoritariamente en pequeñas empresas propias (locutorios, pequeños supermercados, fruterías, restaurantes, estudio fotográfico). Solo en una de estas familias uno de los progenitores trabaja como autónomo para otra empresa. Y en un solo caso no trabaja la madre.

4. Método de recogida de la información: entrevista

Tres aspectos orientaron la elección de la entrevista como el método de recogida de la información más adecuado para este trabajo: la finalidad y los objetivos de la investigación, las circunstancias del acceso al escenario y el reconocimiento de las limitaciones prácticas que debe enfrentarse (Figura 30).

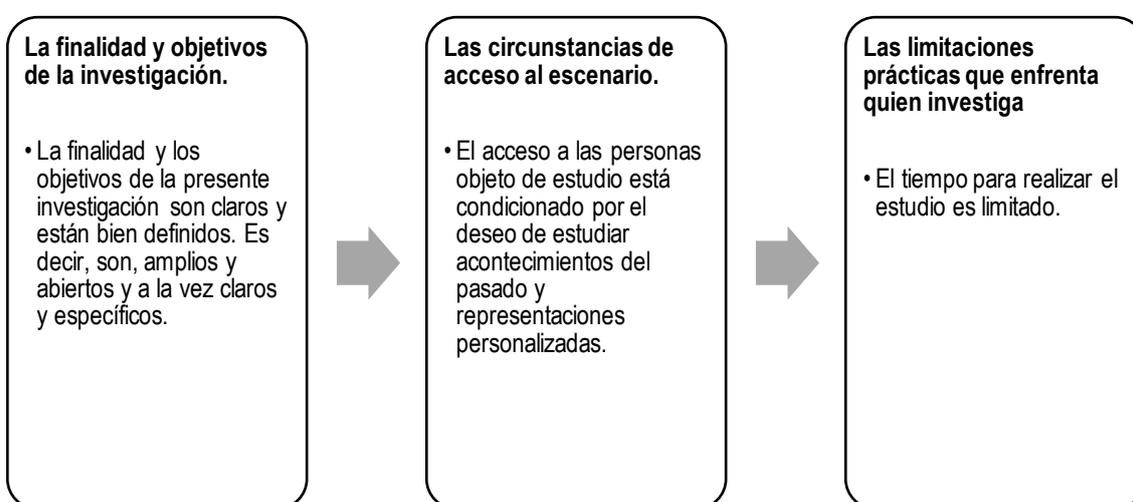


Figura 30: Aspectos que guían la elección de la entrevista como método de recogida de la información
Elaboración propia en base a Taylor y Bogdan (2000)

Respecto al tipo de entrevista, dos criterios, tomando como referencia a Massot, Dorio y Sabariego (2009), guiaron su elección: (1) en función del objeto de estudio, se decidió que fuera grupal⁴⁷, es decir, que se entrevistara a los dos progenitores como representantes de la familia, (2) en función al grado de estructuración, los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta el tipo de información que se quería obtener, se optó por la entrevista semiestructurada, porque permitía obtener descripciones de lo vivido a

⁴⁷ Aunque en los casos de familias monoparentales, divorciadas o separadas y a petición de las familias sólo se ha entrevistado a uno de los dos progenitores.

partir del significado que le otorgan las personas entrevistadas y generar una interacción óptima para ir entrelazando temas y construir un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

4.1. Preparación de la entrevista

Tres pasos se consideraron para la preparación de la entrevista semiestructurada utilizada en esta investigación (Figura 31):

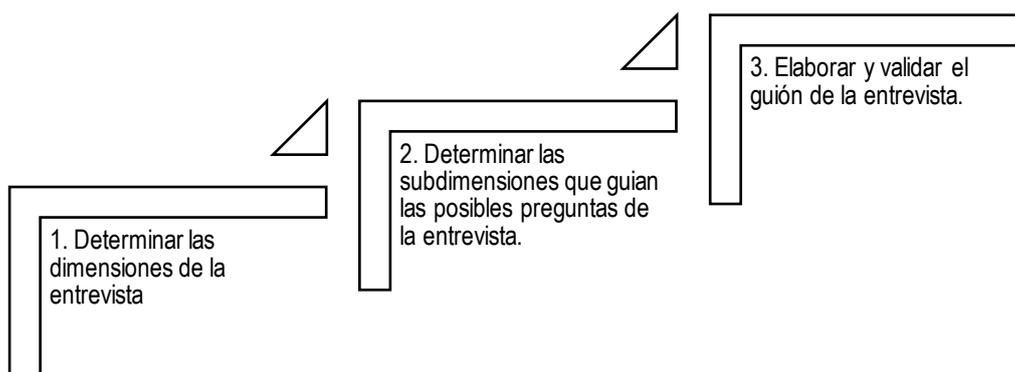


Figura 31: Pasos a seguir para la preparación de la entrevista

4.1.1 Determinar las dimensiones de la entrevista

En este primer paso, los objetivos generales de la investigación orientaron la identificación de cuatro núcleos temáticos o dimensiones principales de la entrevista: proyecto migratorio, expectativas educativas parentales, éxito escolar y relación familia, escuela y comunidad (Tabla 49).

Objetivos generales de la investigación	Dimensiones
1. Analizar los aspectos vinculados al proyecto migratorio y a las expectativas educativas de las familias migradas relacionadas con la educación de los hijos e hijas.	Dimensión 1: Proyecto migratorio. Dimensión 2: Expectativas educativas.
2. Comprender el imaginario de las familias migradas sobre el éxito escolar de sus hijos e hijas.	Dimensión 3: Éxito escolar.
3. Comprender el tipo de relaciones que se	Dimensión 4: Relación familia, escuela y

establecen entre familias migradas, escuela y comunidad.
comunidad a favor del éxito escolar desde la perspectiva de las familias.

Tabla 48: Dimensiones de la entrevista y su relación con los objetivos de la investigación

4.1.2 Determinar las subdimensiones

Identificadas las dimensiones de la entrevista se determinaron las subdimensiones (Tabla 50). Para la realización de este segundo paso se tuvieron en cuenta los objetivos específicos de la investigación.

Objetivos específicos de la investigación	Subdimensiones
Identificar e interpretar, desde los discursos de las familias, los aspectos vinculados al proyecto migratorio que relacionan con la educación de los hijos e hijas	<ul style="list-style-type: none"> - La planificación del proyecto migratorio y la educación de los hijos e hijas. - Las personas e instituciones que ayudaron a establecerse y a conocer el sistema educativo en el nuevo país de residencia. - Los cambios en el proyecto migratorio relacionados con la educación de los hijos e hijas. - El lugar que ocupa la educación de los hijos e hijas en el cumplimiento del proyecto migratorio.
Identificar e interpretar, desde el discurso de las familias, las expectativas que vinculan con la educación de los hijos e hijas	<ul style="list-style-type: none"> - Las expectativas educativas familiares a partir de la emigración. - El valor concedido al tipo de escuela en la que estudian los hijos e hijas y su relación con las expectativas educativas. - Las expectativas educativas relacionadas con la enseñanza de la religión familiar y la lengua de origen en las escuelas.
Entender la concepción de éxito escolar que poseen las familias migradas.	<ul style="list-style-type: none"> - La concepción de éxito escolar. - La importancia concedida al éxito escolar de los hijos e hijas.
Identificar y explicar el sentido que las familias le otorgan a los factores que consideran que influyen en el éxito escolar de sus hijos e hijas.	<ul style="list-style-type: none"> - Los factores que influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas.
Entender la concepción de relación familia-escuela que poseen las familias migradas.	<ul style="list-style-type: none"> - El imaginario sobre la relación entre familia-escuela en el país de origen (pasado) y en la actualidad.

	- Los cambios en el imaginario de la relación familia-escuela-comunidad.
	- La consideración que otorgan a la relación familia-escuela en el éxito escolar.
Identificar y explicar el sentido que las familias le otorgan a los factores que consideran que influyen en la relación familia-escuela.	- Los factores que influyen en la relación familia-escuela
Identificar y explicar el punto de vista que tienen las familias migradas sobre la relación familia-escuela-comunidad a favor del éxito escolar.	- Las acciones que realizan la escuela, la familia y la comunidad para relacionarse mutuamente. - Las dificultades que enfrentan la escuela, la familia y la comunidad para relacionarse. - La consideración que le otorgan a la relación familia-escuela-comunidad en el éxito escolar.

Tabla 49: Subdimensiones que guían la entrevista

4.1.3 Elaborar y validar el guión de la entrevista

Una vez identificados los objetivos, las dimensiones y las subdimensiones, se elaboró un primer guión de la entrevista estructurado en base a cuatro apartados (Figura 32).

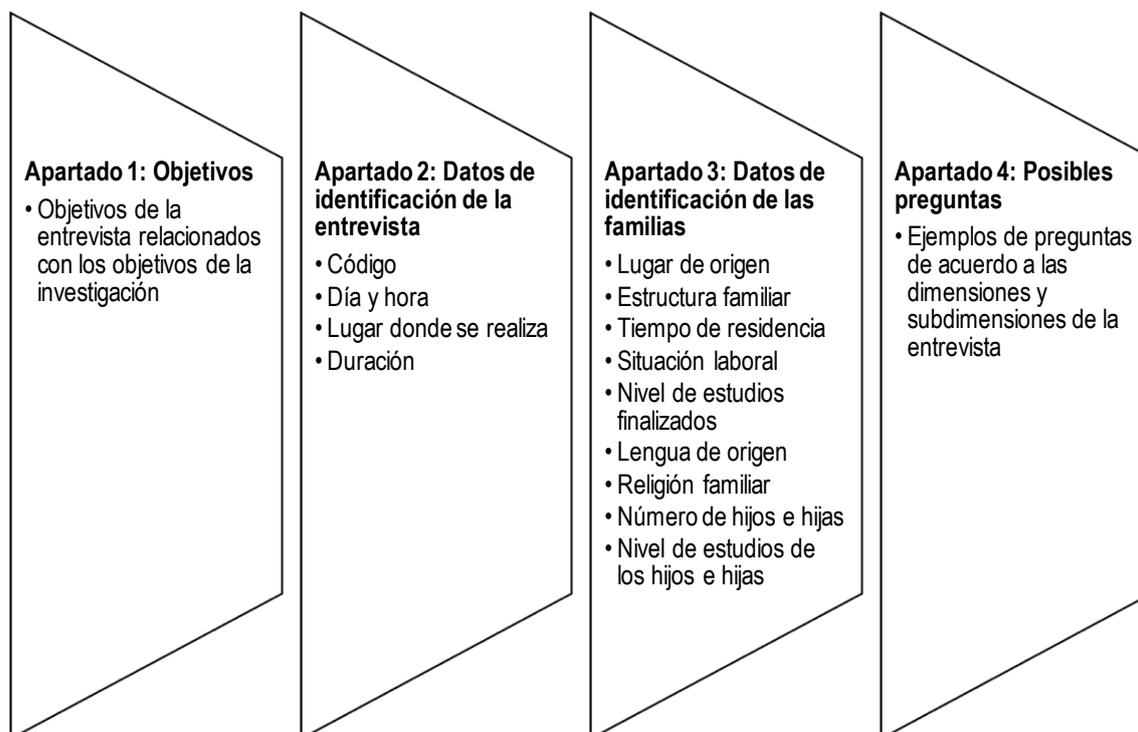


Figura 32: Estructura del guión de la entrevista

Este primer guión de la entrevista se aplicó a tres familias migradas con la finalidad de valorar algunos aspectos como: (1) si el planteamiento de las preguntas se adecuaba al tipo de entrevista (semiestructurada) y a las dimensiones y subdimensiones identificadas, (2) si el lenguaje utilizado por la investigadora al plantear las preguntas se adaptaba a las familias, y (3) calcular el tiempo de duración aproximado de la entrevista.

Después de esta primera aplicación de la entrevista se concluyó que la estructura, las dimensiones y subdimensiones del guión eran adecuadas y el lenguaje utilizado se adaptaba a las familias. Con relación a las preguntas se evidenció que era mejor profundizar sobre un tema antes de pasar a otro y que era necesario tener presente siempre el guión de la entrevista para no alejarse de los núcleos temáticos de la investigación. A partir de esta primera aplicación de la entrevista se realizó el guión definitivo (Véase Anexo 1).

4.2 Proceso de realización de la entrevista

Todas las entrevistas se realizaron de manera presencial, teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Figura 33).

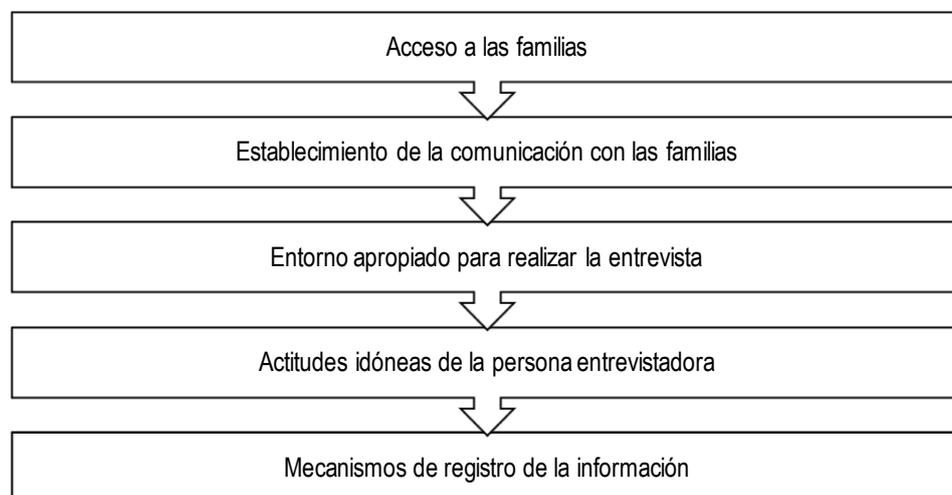


Figura 33: Aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo de la entrevista

4.2.1 Acceso a las familias participantes de la investigación

El acceso a las familias participantes de esta investigación fue la etapa más complicada y difícil. En un primer momento, se optó por recurrir a asociaciones, fundaciones e instituciones dedicadas a ayudar y orientar a familias migradas de diferentes países de

origen. La complicación surgió al pretender realizar la entrevista a la pareja y no solo a uno de los progenitores, debido a que en la mayoría de familias uno de los miembros de la pareja no deseaba ser entrevistado. Entonces se optó por recurrir a la propia red social y se consiguió que ciertas familias participaran, aunque en algunos casos también estuvo presente la resistencia a la entrevista en pareja. Finalmente, la técnica bola de nieve fue un recurso que nos ayudó a acceder a más familias con mayor facilidad. Recurrir a las propias redes sociales de las personas entrevistadas fue mucho más efectivo. Al finalizar una entrevista con una familia se solicitaba el contacto con otra y así sucesivamente hasta tener una representación de familias que respondieran a todos los indicadores de los criterios de selección elaborados y hasta llegar a la saturación teórica de la información. Esto permitió acceder a familias migradas con diferentes perfiles que pudieran contribuir con la investigación como por ejemplo familias que viven en barrios con mucha experiencia en proyectos educativos comunitarios como el barrio del Raval o Hospitalet de Llobregat o familias con progenitores universitarios que trabajan en el ámbito socioeducativo o familias con progenitores que pertenecen a la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (en adelante AMPA).

Con la finalidad de intentar minimizar la falta de garantía representativa (porque las familias podían compartir ciertos rasgos y características) se solicitaba a cada familia entrevistada que nos pusiera en contacto con otra, que cumplieran con los criterios de selección señalados anteriormente (apartado 3.1). Se les comentaba por ejemplo que no era necesario que las familias vivieran en su mismo barrio o fueran del mismo país de origen o tuvieran el mismo tiempo de residencia que ellas pero que sí que era importante que fueran migradas y que tuvieran hijos e hijas en algún nivel de estudios.

4.2.2 Establecimiento de la comunicación con las familias entrevistadas

Para determinar cómo establecer la comunicación con las familias que se iban a entrevistar se consideraron dos aspectos:

Sinceridad y el respeto a las familias

Para que prevalezca la sinceridad y respeto a las familias se realizaron de dos acciones, en dos momentos diferentes de la entrevista:

Durante el primer contacto o negociación con las familias que se querían entrevistar, se les explicó los objetivos de la investigación, la duración aproximada de la entrevista y cómo se realizaría la difusión de la información. De esta manera se pretendía favorecer también la idea de cooperación y confianza mutua.

Durante la entrevista se volvía a recordar aspectos relacionados con el consentimiento informado de las familias, la confidencialidad y la protección de datos. Luego se procedía a la formulación de preguntas. Para este último paso, se intentaba tener en cuenta en todo momento, ciertas normas que favorecen el proceso de comunicación propuestas por Ruiz (2007) (Tabla 51).

-
- No se sigue un esquema rígido de desarrollo, razón por la cual, es posible (y a veces deseable) retroceder, retomar temas ya tratados.
 - La comunicación debe ser alimentada continuamente con incentivos que garanticen y fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea.
 - La relación entre las personas interlocutoras tiene que ser amistosa, pero no aduladora, ni autoritaria o paternalista.
 - La amistad de la relación no debe suprimir el carácter profesional de la entrevista, por lo que, a lo largo de ésta, la precisión y fidelidad de los datos, así como la comunicación de sentimientos deben entremezclarse.
-

Tabla 50: Normas del proceso de comunicación
(Ruiz, 2007)

Respecto a los posibles inconvenientes comunicativos surgidos durante la realización de las entrevistas, en la mayoría de las familias los discursos de cada uno de los dos progenitores se complementaban, se apreciaba continuidad en el discurso. Sin embargo, en algunas familias los discursos de uno de los dos progenitores eran influenciados, de alguna manera, por el otro, inhibiendo en parte la espontaneidad del testimonio. En estos casos, se intentó que el progenitor que ejercía influencia no dominara el transcurso de la entrevista, animando al otro progenitor a participar, preguntándole primero y, cuando era necesario, repreguntándole para evitar que contestara con monosílabos.

4.2.3 Entorno adecuado para la realización de las entrevistas

Para elegir el entorno adecuado para realizar las entrevistas se consideró elegir un lugar en el que las familias se sintieran a gusto y que no presentarían demasiadas interferencias.

Para conseguirlo se prefirió que los lugares elegidos no fueran ajenos a las familias que se iban a entrevistar y que el ambiente, el mobiliario y/o la iluminación no afectarían, en lo posible, la entrevista.

Finalmente, los lugares elegidos fueron, en la mayoría de los casos, entornos cercanos a sus casas o sus trabajos, sobre todo cafeterías en horarios de poca afluencia (para asegurar minimizar las interferencias sonoras). En otros, el propio lugar de trabajo (sobre todo en el caso en los que las familias entrevistadas tenían despachos o negocios propios), antes de iniciar su jornada laboral o al finalizar la misma (también para minimizar las interferencias e intentar crear un clima más relajado).

4.2.4 Actitudes idóneas de la persona entrevistadora

El papel de la persona que entrevista también es un aspecto importante para esta investigación. Por ello durante el desarrollo de la misma se siguieron las siguientes recomendaciones (Massot, Sabariego, Dorio, 2009; Ruiz, 2007; Thompson, 1988):

- Manifestación de interés y respeto por lo que expresan las personas entrevistadas. Intentando demostrar siempre comprensión hacia sus puntos de vista y tener más probabilidad de aprender algo de ellas.
- Predisposición a sentarse y escuchar, es decir, saber callarse y resistirse a la tentación de contradecir o asentir con ideas propias, permitiendo contestar sin constantes interrupciones.
- Procurar atención y concentración para tener siempre claro en qué punto se encuentra la entrevista y evitar así repetir preguntas.
- En algunos momentos, valoración del silencio como una manera de permitir que la persona entrevistada piense más y añada algunos comentarios.
- Mantenerse alerta para ser capaz de “relanzar”⁴⁸ la entrevista cuando ésta se interrumpe o bloquea por agotamiento de un tema, cansancio de la persona entrevistada o por motivos particulares, como por ejemplo recelo de profundizar un tema concreto porque es difícil exponer su propio pensamiento.

⁴⁸ Término acuñado por Ruiz (2007) para referirse al “mecanismo que es seleccionado en función de la causa que bloquea la conversación durante la entrevista. El relanzamiento asegura que la información no queda a medio recoger, fragmentada y superficialmente. Su objetivo no es otro que ayudar al entrevistado a recorrer su camino hasta el final” (pág. 184). Este autor menciona diferentes tipos de relanzamiento, para más información véase a Ruiz (2007). *Metodología de la investigación cualitativa. Series de Ciencias Sociales*, 15 (4ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto

4.2.5 Mecanismos de registro de la información

Para registrar la información proporcionada por las familias entrevistadas se eligió el uso de una grabadora digital, por su capacidad de registro fidedigno y de fluidez conversacional (Valles, 2014). Las siguientes recomendaciones se siguieron durante las grabaciones (Tabla 52):

-
- Verificar la eficacia de la grabadora, es decir, probarla previamente.
 - Situar la grabadora lo más cerca posible a las personas entrevistadas.
 - Informar a las personas entrevistadas que las grabaciones serán transcritas.
 - Datar (fecha, lugar, condiciones) y contextualizar cada entrevista (persona, situación).
 - Añadir anotaciones que permitan enriquecer la descripción, interpretación y comprensión de la información.
-

Tabla 51: Aspectos a considerar al grabar las entrevistas

Basado en Massot, Sabariego, y Dorio (2009) y Ruiz (2007)

En este punto, también cabe mencionar que se realizaron pequeñas notas de campo⁴⁹, siguiendo las recomendaciones de Massot, Dorio, y Sabariego (2009).

5. Proceso de análisis de la información

5.1. Preparación de la información recogida

Finalizado en proceso de recogida de la información y antes de comenzar con el proceso de análisis, se explican a continuación algunos pasos previos de preparación de la información recogida:

- La información recogida se presenta de manera anónima asociando un código numérico de identificación a cada entrevista y un código alfanumérico a cada familia

⁴⁹ Las notas de campo son “registros que contienen memos teóricos, puntos de vista y reflexiones personales surgidas de la observación de una situación o de las conversaciones con los participantes en el estudio” (Evertson y Green, 1984 citado por Massot, Dorio y Sabariego, 2009, p. 355).

con la finalidad de proteger su identidad (Tabla 53). Intentando, de esta manera, centrar el foco de atención en la información recopilada.

Código de identificación de la entrevista	Código de identificación de la familia
Entrevista 01	F1_Nu-MultALE-R8
El código de identificación de la familia responde a:	
Datos de identificación de la familia	Códigos
Relacionado con el código de identificación de la entrevista	F1
Familia nuclear	Nu
Familia multicultural con un progenitor de América Latina y otro español	MultALE
Más de 8 años de residencia en España	R8

Tabla 52: Ejemplo de codificación de identificación de la entrevista y de las familias entrevistadas⁵⁰

Solo en los casos en que se necesitan analizar información relacionada con el nivel de estudios o la situación laboral de los progenitores o que exista divergencia de opiniones entre madre y padre se tendrá en cuenta esta segunda codificación relacionada con los progenitores (Tabla 54).

Ejemplo: Los dos progenitores del ejemplo anterior (Tabla 53) son autónomos y trabajan en su propio restaurante. La madre tiene estudios de formación profesional y el padre de educación secundaria.

Código de identificación de la madre	Código de identificación del padre
M1_FP-TP	P1_ES-TP
Los códigos de identificación de la madre y el padre responden a:	
Educación secundaria	ES
Formación profesional	FP
Trabaja por cuenta propia	TP

Tabla 53: Ejemplo de codificación de identificación de los progenitores

- La transcripción de las entrevistas grabadas se realizó de manera completa, literal y detallada (todas las palabras, todas las expresiones...) con el objeto de ser más rigurosos con los discursos de las familias entrevistadas. La transcripción se iba

⁵⁰ La lista completa de entrevistas codificadas están disponibles en el Anexo 3.

haciendo después de cada entrevista⁵¹, esto permitió identificar la saturación teórica de la información.

- La transcripción de las pequeñas notas de campo sobre reflexiones surgidas a la investigadora durante la realización de las entrevistas.

5.2. Utilización de soporte informático para la gestión, organización y análisis de la información

Dada la gran cantidad de información recogida (40 transcripciones de entrevistas) y su naturaleza cualitativa se decidió utilizar un soporte informático. El programa que se eligió fue QSR NVivo versión 10 para Windows (en adelante NVivo 10), por su gran capacidad de gestión, organización y análisis de la información.

Este programa, además, permitió realizar un análisis inductivo de la información recogida a través de criterios de búsqueda, exploración de patrones en los discursos y comprensión de los significados proporcionados por las familias entrevistadas.

5.3 Niveles de análisis de la información

Una vez acabada la transcripción de la información, se procedió a la realización de diferentes niveles de análisis:

5.3.1. Primer nivel de análisis

Este primer nivel de análisis de la información se realizó a partir de un sistema de categorización elaborado desde un enfoque mixto, tomando como referencia los estudios de Trigueros, Rivera, y Rivera (2018) que englobó dos tipos de categorización: teórica conceptual y teórica emergente.

Categorización teórica conceptual

Para realizar la categorización teórica conceptual se identificaron significados e ideas relevantes para formar categorías⁵² a partir de los objetivos de la investigación, el marco

⁵¹ Las transcripciones de las entrevistas están disponibles en el Anexo 4.

⁵² Una categoría puede “referirse a situaciones, contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y/o procesos” (Rodríguez, 1996, p. 208).

teórico y el análisis de las primeras transcripciones (de las entrevistas que sirvieron de validación del guión) y así poder elaborar el sistema de categorización inicial (Tabla 55). Para ello, se optó por un planteamiento deductivo porque facilita ampliar, replicar y/o refutar investigaciones antecedentes y brinda la posibilidad de crear otras categorías de forma inductiva (Boyatzis, 1998 citado por Velasco, 2016).

Dimensiones	Subdimensiones	Categorías
Proyecto migratorio	La planificación del proyecto migratorio y la educación de los hijos e hijas.	A. Imaginario proyecto migratorio: motivos para iniciar el proceso migratorio relacionado con la educación de los hijos e hijas.
	Las personas e instituciones que ayudaron a emigrar, establecerse y a conocer el sistema educativo en el nuevo país de residencia.	B. Valoración de redes: reconocimiento de la ayuda recibida por familiares, amistades e instituciones antes, durante y después de la llegada al país de destino.
	Los cambios del proyecto migratorio relacionados con la educación de los hijos e hijas. El lugar que ocupa la educación de los hijos e hijas en el cumplimiento del proyecto migratorio.	C. Cumplimiento proyecto migratorio: impresión que tienen las familias del cumplimiento o de la reformulación de los objetivos planteados al iniciar el proceso migratorio.
Expectativas Educativas parentales	Las expectativas educativas de las familias concebidas a partir de la emigración.	D. Expectativas educativas Deseos de las familias, relacionados con la educación de sus hijos e hijas a partir de la emigración.
	Las expectativas educativas parentales relacionadas con la enseñanza de la lengua de origen y la religión en las escuelas.	E. Lengua de origen: expectativas educativas que las familias conceden a la enseñanza de la lengua de origen en la escuela. F. Religión familiar: expectativas educativas que las familias conceden a la enseñanza de la religión en la escuela.
	El valor concedido al tipo de escuela en la que estudian los hijos e hijas.	G. Valoración tipo de escuela: motivos por los que las familias eligen un tipo de escuela para sus hijos e hijas.
Éxito Escolar	La concepción del éxito escolar. La importancia concedida al éxito escolar de los hijos e hijas.	H. Concepción éxito escolar: significado de éxito escolar que tienen las familias, tanto en el lugar de origen como en la actualidad.

	<p>Los factores que influyen, positiva o negativamente, en el éxito escolar de los hijos e hijas.</p>	<p>I. Factores que favorecen el éxito escolar: elementos o circunstancias que las familias consideran que ayudan al éxito escolar de los hijos e hijas.</p> <p>I.1 Factores que favorecen el éxito escolar relacionados con la escuela: elementos o circunstancias vinculadas a la escuela que las familias consideran que ayudan al éxito escolar de sus hijos e hijas.</p> <p>I.2 Factores que favorecen el éxito escolar relacionados con las familias: elementos o circunstancias que las familias consideran que ayudan al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a ellas mismas.</p> <p>I.3 Factores que favorecen el éxito escolar relacionados con los hijos e hijas: elementos o circunstancias que las familias consideran que ayudan al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a los y las menores.</p> <hr/> <p>J. Factores que dificultan el éxito escolar: elementos o circunstancias que según las familias impiden el éxito escolar de los hijos e hijas.</p> <p>J.1 Factores que dificultan el éxito escolar relacionados con la escuela: elementos o circunstancias vinculadas a la escuela que las familias consideran que dificultan el éxito escolar de sus hijos e hijas.</p> <p>J.2 Factores que dificultan el éxito escolar relacionados con las familias: elementos o circunstancias que las familias consideran que dificultan el éxito escolar de los hijos e hijas asociados a ellas mismas.</p> <p>J.3 Factores que dificultan el éxito escolar relacionados con los hijos e hijas: elementos o circunstancias que las familias consideran que ayudan al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a los y las menores.</p>
<p>Relación familia-escuela-comunidad</p>	<p>El imaginario de la relación familia-escuela en el pasado (país de origen) y en la actualidad.</p> <p>Los cambios en el imaginario de la relación familia-escuela.</p>	<p>K. Imaginario de relación familia-escuela: concepción que las familias tienen sobre la relación familia-escuela, tanto en el pasado (país de origen) y en la actualidad.</p>
	<p>Los factores que influyen la relación familia-escuela.</p>	<p>L. Factores que favorecen la relación familia-escuela: elementos o circunstancias que según las familias ayudan a que se establezca una buena relación entre familia y escuela.</p> <p>L.1 Factores que favorecen la relación familia-escuela relacionados con la escuela: acciones o circunstancias que según las familias realiza la escuela y ayudan a mejorar la relación familia-escuela.</p> <p>L.2 Factores que favorecen la relación familia-escuela relacionados con las familias: acciones o circunstancias</p>

	que según las familias realizan ellas para que se establezca una buena relación entre ellas y la escuela.
	<p>M. Factores que dificultan la relación familia-escuela: acciones o circunstancias que entorpecen el establecimiento de una buena relación entre familia-escuela.</p> <p>M.1 Factores que dificultan la relación familia-escuela relacionados con la escuela: acciones o circunstancias que, según las familias, provienen de la escuela e impiden que se establezca una relación entre familia-escuela.</p> <p>M.2 Factores que dificultan la relación familia-escuela relacionados con las familias: acciones o circunstancias que, según las familias, entorpecen que ellas puedan establecer una relación con la escuela.</p>
Las acciones que realizan la escuela, la familia y la comunidad para relacionarse mutuamente.	N. Relación entre familia-escuela-comunidad: eventos y las actividades que, según las familias, realizan tanto la escuela, la comunidad y la propia familia para intentar relacionarse mutuamente.
Las dificultades que enfrentan la escuela, la familia y a comunidad para relacionarse	

Tabla 54: Sistema de categorización inicial

Categorización teórica emergente

A la categorización teórica conceptual le siguió la categorización teórica emergente a través de un análisis inductivo utilizando el soporte informático NVivo 10, a partir de tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. Esto permitió reconocer nuevas categorías y/o subcategorías, modificar las que ya se tenían e identificar las que podían considerarse centrales, formando así, en palabras de Rivera y Trigueros (2013) y Trigueros, Rivera, y Rivera (2018), un patrón de análisis que permitía pasar de la descripción a la conceptualización.

En el caso de la codificación abierta y axial, se realizaron casi simultáneamente. Mientras se asignaba a cada unidad de significado relevante⁵³ de los discursos de las familias la

⁵³ Una unidad de significado relevante puede ser una palabra, un párrafo, un contexto personalizado o todo el recurso siempre y cuando tenga sentido (Trigueros, Rivera, y Rivera, 2018, pág. 62).

categoría (o categorías) del sistema de categorización inicial, en la que se consideraba incluida (Figura 34), se iban identificando palabras o frases significativas y cortas del propio lenguaje de las familias que podían dar pie a nuevas categorías (codificación abierta) (Figura 35) y se buscaban posibles relaciones entre las categorías o subcategorías (codificación axial) (Figura 36).

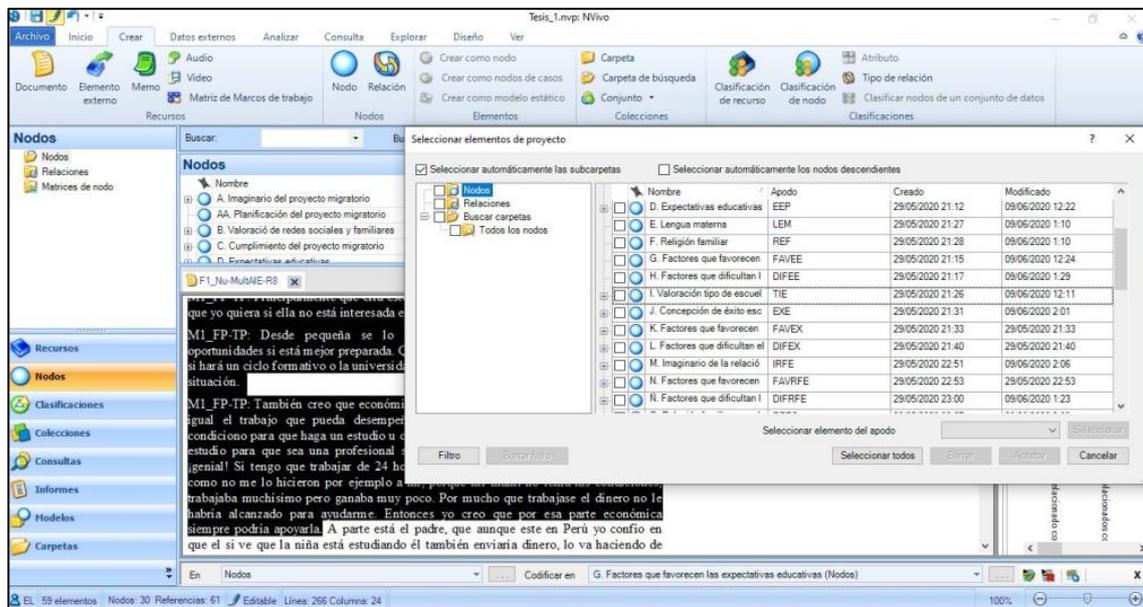


Figura 34: Codificación de las transcripciones

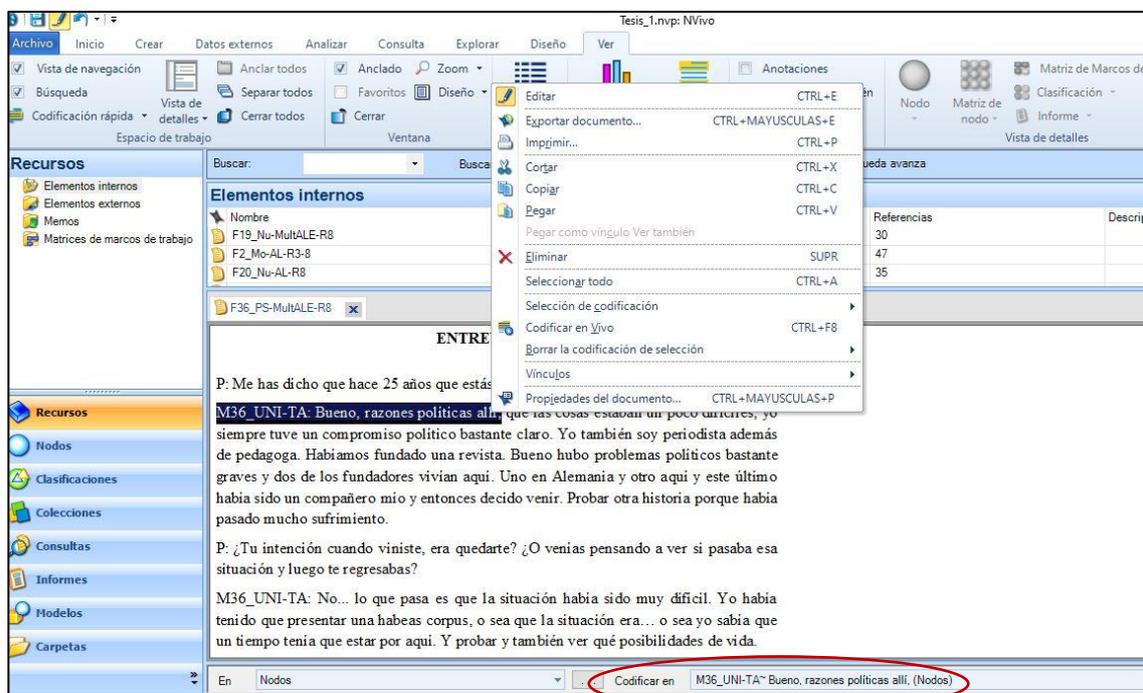


Figura 35: Ejemplo de codificación abierta

Nodos				
Nombre	Descripción	Apodo	Recursos	Referencias
☐ A. Imaginario proyecto migratorio	Concepción y motivos para iniciar el	IPM	40	113
<ul style="list-style-type: none"> ☐ Nombre ☐ Descripción ☐ Apodo ☐ Recursos ☐ Referencias 				
<ul style="list-style-type: none"> ● A.4. Cambio proyecto migratorio ● A.1. Por hijos e hijas ● A.2. Por trabajo ● A.3. Situación del país de origen ☐ A.5. Tipo proyecto migratorio 				
<ul style="list-style-type: none"> ● A.5.1. Migración de la pareja ● A.5.2. Migración un solo progenitor ● A.5.3. Migración un progenitor (pareja) ● A.5.4. Doble emigración 				
● B. Valoración de redes	Reconocimiento, positivo o negativo.	RSF	37	70
● C. Cumplimiento proyecto migratorio	Impresión que tienen las familias del	CPM	35	98
● D. Expectativas educativas	Deseos de las familias relacionados	EEP	40	78
● E. Lengua materna	Expectativas educativas que las fami	LEM	23	27
● F. Religión familiar	Expectativas educativas que las fami	REF	25	31
● G. Factores que favorecen expectativas educativas	Elementos o circunstancias que las f	FAVEE	29	48
● H. Factores que dificultan expectativas educativas	Elementos o circunstancias que las f	DIFEE	24	29
☐ I. Valoración tipo de escuela	Motivos por los cuales las familias eli	TIE	37	85
☐ J. Concepción éxito escolar	Significado de éxito escolar que tien	EXE	40	82
☐ K. Factores que favorecen éxito escolar	Elementos o circunstancias que las f	FAVEX	38	157
☐ L. Factores que dificultan éxito escolar	Elementos o circunstancias que segú	DIFEX	32	79
☐ M. Imaginario relación familia-escuela	Concepción que las familias tienen s	IRFE	40	256
☐ N. Factores que favorecen relación familia-escuela	Acciones o circunstancias que según	FAVRFE	38	102
☐ O. Factores que dificultan relación familia-escuela	Acciones o circunstancias que entorp	DIFRFE	35	75
☐ P. Relación familia-escuela-comunidad	Acciones, circunstances, eventos y/	RFEC	39	81
☐ Q. Relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar	Opinión que tienen las familias sobre	CRFECEX	24	52

Figura 36: Ejemplo de codificación axial

Este proceso de codificación permitió examinar con más detalle los discursos de las familias y crear nuevas categorías o subcategorías o modificar, en parte, las categorías del sistema de categorización inicial, siguiendo los estudios de Carrero, y otros (2012 citado en Trigueros, Rivera y Rivera, 2018) sobre que las categorías que emergen se pueden ajustar a las categorías ya existentes. Es el caso por ejemplo de la categoría Imaginario de proyecto migratorio cuya descripción inicial se modificó (Tabla 56).

A. Imaginario de proyecto migratorio	A. Imaginario de proyecto migratorio
Descripción inicial	Descripción final
Motivos para iniciar el proceso migratorio relacionado con la educación de los hijos e hijas.	Concepción y motivos para iniciar el proceso migratorio.

Tabla 55: Ejemplo de modificación de la categoría

Los cambios en la descripción de esta categoría se realizaron porque se identificó que las familias asociaban los motivos para emigrar con dos aspectos: cómo entendían y cómo

planificaron sus propios procesos migratorios, y no siempre los relacionaban con la educación de los hijos e hijas. Por esta razón, se consideró más apropiado definir el imaginario del proyecto migratorio como la concepción y los motivos para iniciar el proceso migratorio, y categorizar como una subcategoría los discursos de las familias relacionados con el bienestar y la educación de los hijos e hijas.

Con el propósito de continuar afinando la categorización, se siguió identificando conceptos o ideas significativas, localizando la frecuencia en que algunas palabras se repetían en los discursos de las familias relacionadas con las diferentes categorías. Esto permitió también la creación de nuevas subcategorías (Figura 37).

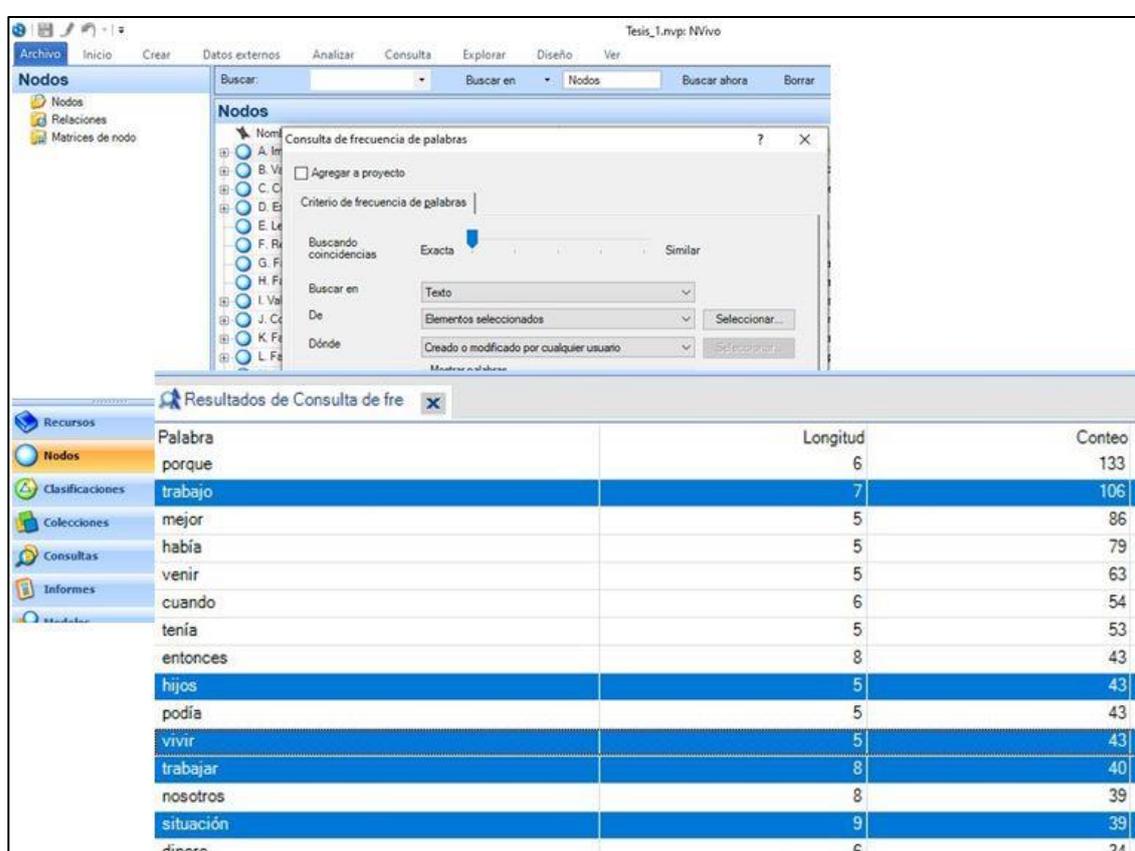


Figura 37: Ejemplo de localización de conceptos o ideas significativas de las categorías

Una vez terminada la categorización desde un enfoque mixto se identificó un patrón de análisis y se estableció un sistema de categorización jerárquico final con 17 categorías

principales y 48 subcategorías de primer orden y 52 subcategorías de segundo y tercer orden, que en su versión resumida se muestra en la Tabla 57⁵⁴.

Nombre (Categoría/Nodo)	Descripción
A. Imaginario Proyecto Migratorio	Concepción y motivos para iniciar el proceso migratorio.
A.1. Por los hijos e hijas	Concepción y motivos para iniciar el proceso migratorio relacionado con el bienestar y la educación de los hijos e hijas.
A.2. Por trabajo	Concepción y motivos para iniciar el proceso migratorio relacionado con la obtención de un trabajo y una mejor calidad de vida para toda la familia.
A.3. Por situación del país de origen	Concepción y motivos para iniciar el proceso migratorio relacionado con la situación socioeconómica y política del país de origen.
A.4. Tipo proyecto migratorio	Concepción del proyecto migratorio a partir del número de miembros de la familia que emigran primero.
A.5. Cambio Proyecto migratorio	Motivos por los cuales se reestructura el proyecto migratorio inicial.
B. Valoración Redes	Reconocimiento de la ayuda recibida por familiares, amistades e instituciones, durante y después de la emigración.
B.1. Redes en el país de origen	Reconocimiento de la ayuda recibida por familiares y amistades en el país de origen para realizar el proyecto migratorio.
B.2. Redes en el país de destino	Reconocimiento de la ayuda recibida por familiares, amistades e instituciones en el país de destino o nuevo país de residencia para realizar el proyecto migratorio.
C. Cumplimiento proyecto migratorio	Impresión del logro de los objetivos planteados al iniciar el proceso migratorio.
C.1. Factores favorecen cumplimiento proyecto migratorio	Circunstancias y elementos que ayudan al cumplimiento del proyecto migratorio
C.2. Factores dificultan cumplimiento proyecto migratorio	Circunstancias y elementos que dificultan el cumplimiento del proyecto migratorio
C.3. Establecimiento	Circunstancias por las cuales es mejor quedarse en el nuevo país de residencia como parte del cumplimiento del proyecto migratorio.
C.4. Retorno	Circunstancias por las cuales se desea regresar al país de origen como parte del cumplimiento del proyecto migratorio.

⁵⁴ La versión original del sistema de categorización final se encuentra en el Anexo 2

D. Expectativas Educativas	Deseos o aspiraciones relacionadas con la educación de los hijos e hijas como parte de su proyecto migratorio.
D.1. Expectativas educativas pasadas	Deseos o aspiraciones en relación a la educación de los hijos e hijas antes de la emigración.
D.2. Expectativas educativas actuales	Deseos o aspiraciones en relación a la educación de los hijos e hijas en el nuevo país de residencia.
E. Lengua de origen	Deseos o aspiraciones relacionadas con la enseñanza de la lengua de origen en la escuela.
F. Religión familiar	Deseos o aspiraciones relacionadas con la enseñanza de la religión familiar en la escuela.
G. Factores favorecen expectativas educativas	Elementos o circunstancias que ayudan al cumplimiento de las expectativas educativas.
G.1. Entorno personal	Factores que favorecen el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con los hijos e hijas
G.2. Entorno familiar	Factores que favorecen el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con las familias
G.3. Entorno escolar	Factores que favorecen el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con la escuela
G.4. Entorno social	Factores que favorecen el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con la nueva sociedad de residencia
H. Factores dificultan expectativas educativas	Elementos o circunstancias que dificultan el cumplimiento de las expectativas educativas.
H.1. Entorno individual	Factores que dificultan el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con los hijos e hijas
H.2. Entorno familiar	Factores que dificultan el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con las familias
H.3. Entorno escolar	Factores que dificultan el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con la escuela
H.4. Entorno social	Factores que dificultan el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con la nueva sociedad de residencia
I. Valoración tipo de escuela	Reconocimiento y motivos por los cuales se prefiere que los hijos e hijas estudien en un tipo de escuela.
I.1. Pública	Reconocimiento y motivos por los cuáles se prefiere que sus hijos e hijas estudien en escuelas públicas.
I.2. Privada	Reconocimiento y motivos por los cuáles se prefiere que sus hijos e hijas estudien en escuelas privadas (concertadas).
J. Concepción éxito escolar	Idea o manera en que se entiende el éxito escolar, tanto en el pasado como en la actualidad.
J.1. Concepción éxito escolar pasado	Idea o manera en que se entendía el éxito escolar cuando los progenitores estaban en la escuela o cuando sus hijos

	e hijas estudiaban en el país de origen.
J.2. Concepción éxito escolar actualidad	Idea o manera que se entiende el éxito escolar en la actualidad.
K. Factores favorecen éxito escolar	Elementos o circunstancias que se considera que ayuda al éxito escolar de los hijos e hijas.
K.1. Favorece éxito escolar relacionado con la escuela	Elementos o circunstancias que se considera que ayuda al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a la escuela.
K.2. Favorece éxito escolar relacionado con las familias	Elementos o circunstancias que se considera que ayuda al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a las familias.
K.3. Favorece éxito escolar relacionado con los hijos e hijas	Elementos o circunstancias que se considera que ayuda al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a los ellos mismos.
K.4. Favorece éxito escolar relacionado con la sociedad de residencia	Elementos o circunstancias que se considera que ayuda al éxito escolar de los hijos e hijas asociados a la actual sociedad de residencia.
L. Factores dificultan éxito escolar	Elementos o circunstancias que se considera que impide o dificulta el éxito escolar de los hijos e hijas.
L.1. Dificultan éxito escolar relacionado con la escuela	Elementos o circunstancias que se considera que dificulta el éxito escolar de los hijos e hijas asociados a la escuela.
L.2. Dificultan éxito escolar relacionado con las familias	Elementos o circunstancias que se considera que dificulta el éxito escolar de los hijos e hijas asociados a las familias.
L.3. Dificultan éxito escolar relacionado con los hijos e hijas	Elementos o circunstancias que se considera que dificulta el éxito escolar de los hijos e hijas asociados a los ellos mismos.
L.4. Dificulta éxito escolar relacionado con la sociedad de residencia	Elementos o circunstancias que se considera que dificulta el éxito escolar de los hijos e hijas asociados a la actual sociedad de residencia.
M. Imaginario relación familia-escuela	Idea o concepción que se tiene de la relación familia-escuela en el pasado y en la actualidad.
M.1. Imaginario relación familia-escuela pasado	Idea o concepción que se tienen de la relación familia-escuela en el pasado (país de origen).
M.2. Imaginario relación familia-escuela actualmente	Idea o concepción que se tienen de la relación familia-escuela actualmente.
N. Factores favorecen relación familia-escuela.	Acciones o circunstancias que ayudan al establecimiento de una buena relación entre la familia y la escuela.
N.1. Factores favorecen relación familia-escuela relacionados con la escuela.	Acciones o circunstancias que ayudan al establecimiento de una buena relación familia-escuela relacionadas con la escuela.
N.2. Factores favorecen relación familia-escuela relacionados con las familias	Acciones o circunstancias que ayudan al establecimiento de una buena relación familia-escuela relacionadas con las familias.
O. Factores dificultan relación familia-escuela.	Acciones o circunstancias que dificultan el establecimiento de una buena relación entre la familia y

	la escuela.
O.1. Factores dificultan relación familia-escuela relacionadas con la escuela.	Acciones o circunstancias que dificultan el establecimiento de una buena relación familia-escuela relacionadas con la escuela.
O.2. Factores que dificultan la relación familia-escuela relacionada con las familias.	Acciones o circunstancias que dificultan el establecimiento de una buena relación familia-escuela relacionadas con las familias
P. Relación familia-escuela-comunidad	Acciones, circunstancias, eventos y/o actividades que realizan la escuela, las familias y la comunidad para relacionarse.
P.1. Relación familia-escuela-comunidad pasado.	Acciones, circunstancias, eventos y/o actividades que realizan la escuela, las familias y la comunidad para relacionarse en el pasado (país de origen).
P.2. Relación familia-escuela-comunidad actualidad	Acciones, circunstancias, eventos y/o actividades que realizan la escuela, las familias y la comunidad para relacionarse en la actualidad.
P.3. Factores favorecen relación familia-escuela-comunidad	Acciones o circunstancias que ayudan a que se establezca una relación de colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad.
P.4. Factores dificultan relación familia-escuela-comunidad	Acciones o circunstancias que dificultan que se establezca una relación de colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad.
Q. Relación familia-escuela-comunidad y el éxito escolar.	Opinión que se tiene sobre la conexión que existe entre la relación familia-escuela-comunidad y el éxito escolar de los hijos e hijas.
Q.1 Existencia de conexión	Opinión que se tiene sobre la conexión que existe entre la relación familia-escuela-comunidad y el éxito escolar.
Q.2 Inexistencia de conexión	Percepción que no existe ningún tipo de conexión entre la relación familia-escuela-comunidad y el éxito escolar.
Q.3. Desconocimiento	Manifestación que no se tiene conocimiento de la existencia de algún tipo de conexión entre la relación familia-escuela-comunidad y el éxito escolar.

Tabla 56: Sistema de categorización final (versión resumida)

Este nuevo sistema de categorización sirvió para poder comenzar con un primer paso en el análisis interpretativo.

5.3.2 Segundo nivel de análisis

En este segundo nivel de análisis, con la finalidad de profundizar en el análisis interpretativo se buscaron relaciones entre los discursos de las diferentes familias entrevistadas que dan respuesta a los objetivos de investigación. Para ello, utilizando las

diversas opciones que proporciona el soporte informático NVivo 10, se realizaron diferentes comparaciones entre las categorías, entre las categorías y las entrevistas y entre las propias entrevistas.

Un primer paso consistió en identificar relaciones entre palabras significativas dentro de los discursos de las familias. Para ello, se realizaron búsquedas combinando palabras con conectores (y, o, etc.), esto dieron lugar a árboles de palabras y éstos, a su vez, permitieron visualizar y comprender el contexto en donde aparecían. Un ejemplo se muestra en la Figura 38, donde se buscaron las palabras “escuela AND familia AND éxito”. Como se puede apreciar en el árbol de palabras, al identificar las palabras o frases cortas de un lado, éstas se conectan con una o varias palabras o frases del otro lado (con las que tiene relación). Este hecho permite visualizar todas las referencias o citas de los discursos de las familias que están relacionadas con estas tres palabras y su ubicación en las entrevistas.

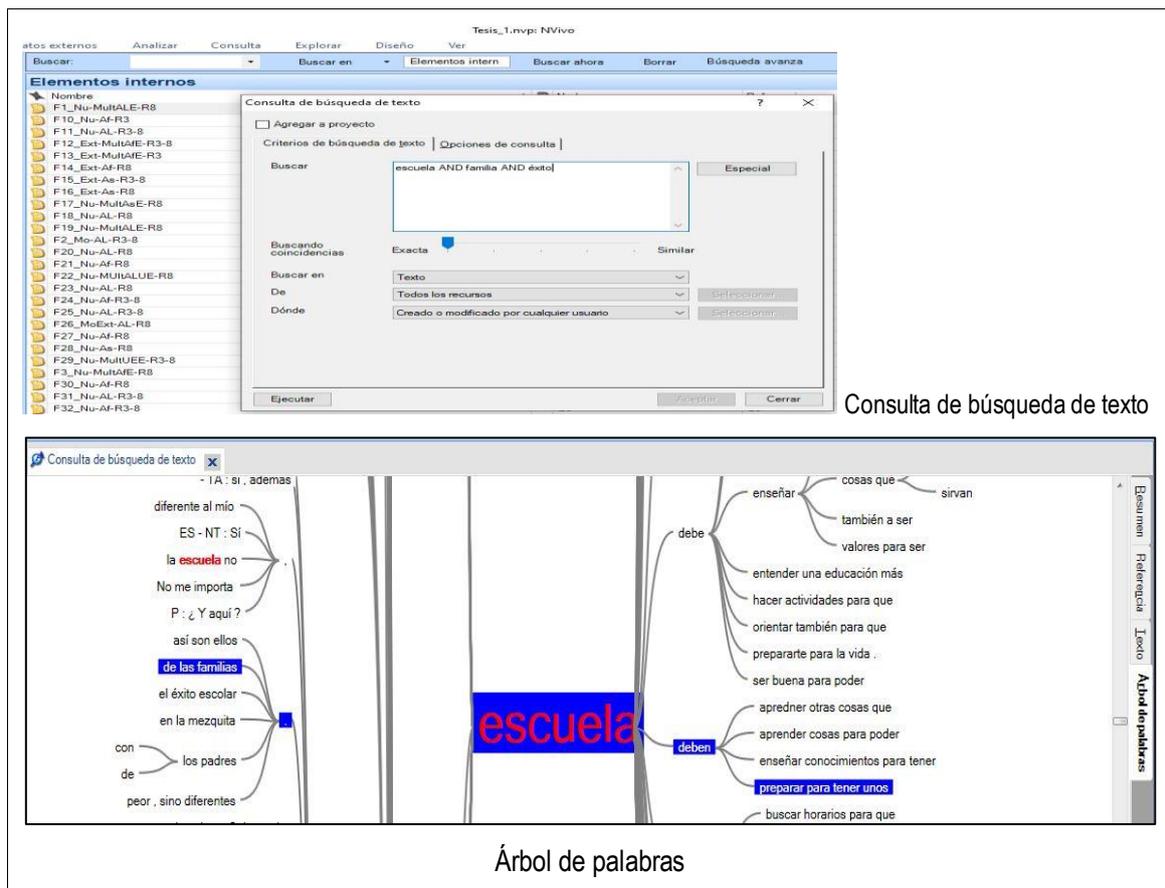


Figura 38: Ejemplo de identificación de palabras en los discursos

Si siguiendo con la búsqueda de relaciones, para poder identificar todas aquellas familias que hablaban de una misma categoría y comparar sus discursos para ver si eran similares u opuestos, se realizaron búsquedas teniendo en cuenta una sola categoría. La Figura 39 muestra un ejemplo de este tipo de búsqueda por categorías: “concepción de éxito escolar/rendimiento académico”. Esto permitió visualizar todas las entrevistas de las familias que conciben el éxito escolar asociado a rendimiento académico, además de identificar el número de referencias en cada una de las entrevistas.

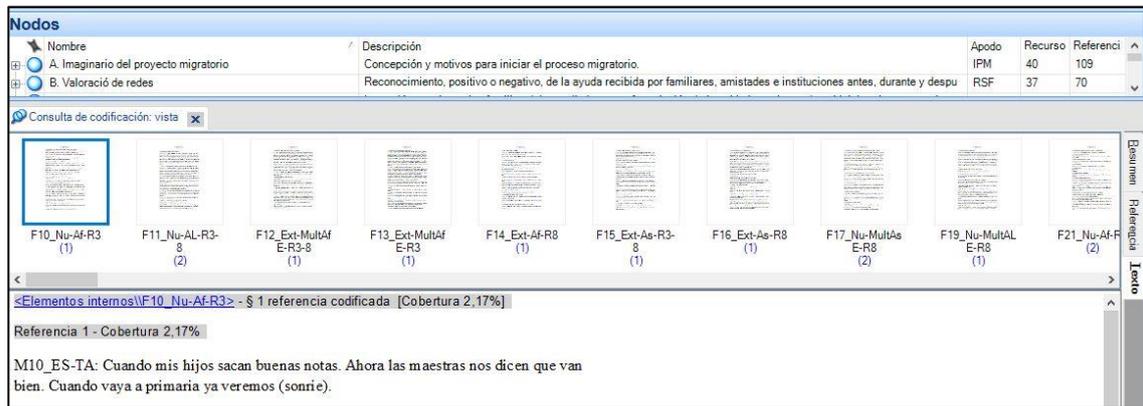


Figura 39: Ejemplo de identificación de discursos similares

Continuando con el análisis y con el propósito de ir perfilando grupos de familias con características similares y poder visualizar las conexiones entre las entrevistas de las familias y las categorías, se realizaron comparaciones entre ellas. La Figura 40 muestra el caso de la categoría Desconocimiento/Relación familia-escuela-comunidad lado ubicado en la entrevista de la familia F14_Ext-Af-R8 que también se identifica en otras 14 entrevistas (Figura 40).

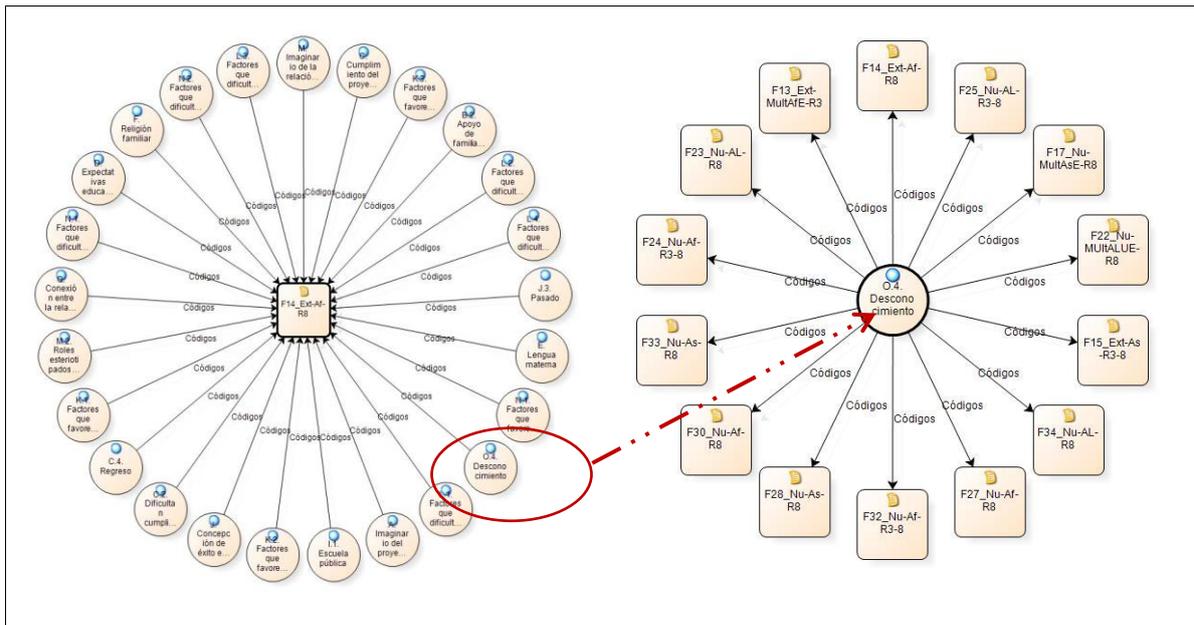


Figura 40: Comparación de entrevista y categoría

En este caso, este primer análisis permite identificar que la mayoría de familias que desconocen que existe una relación entre familia-escuela-comunidad tienen más de 8 años de residencia en España y son de origen africano.

Y finalmente, se utilizaron todas las características relacionadas con los criterios de selección de las familias (lugar de origen, tiempo de residencia, nivel de estudios, tipo de familia, etc.) para seguir perfilando subgrupos o casos de familias y poder realizar más comparaciones. La comparación de los discursos de las familias en relación a las diferentes categorías permitió que se pudieran visualizar otras relaciones entre ellas, como por ejemplo en el caso de la Figura 41 sobre familias de origen africano. Los resultados permiten comparar las respuestas de éstas familias sobre el imaginario de proyecto migratorio y la concepción de éxito escolar. Además de identificar qué tipo de familias son de acuerdo a su estructura y cuantos años de residencia tienen en España.

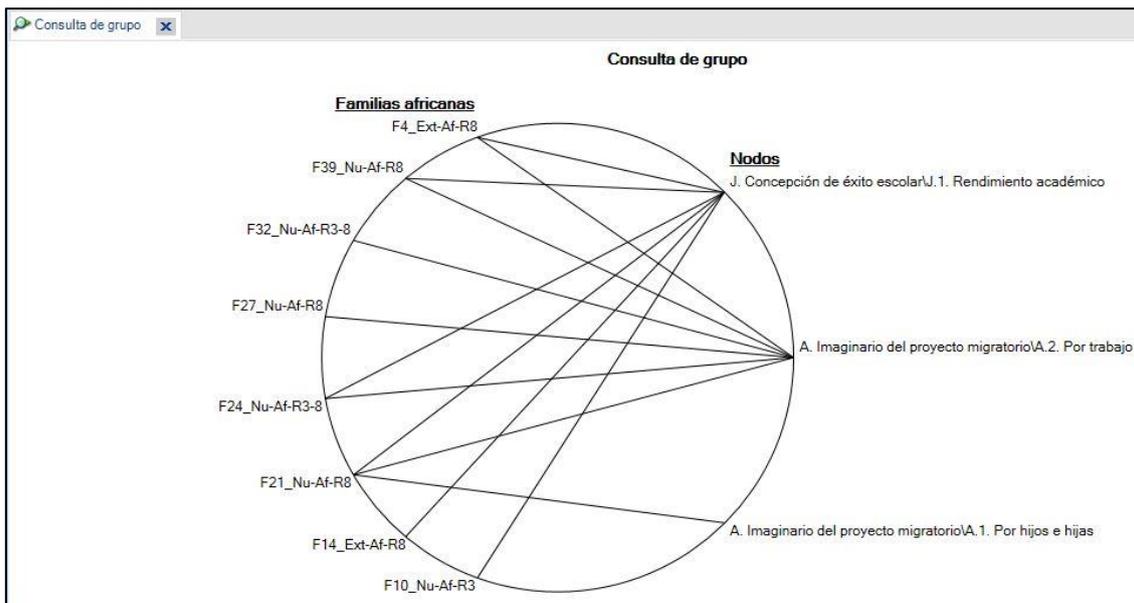


Figura 41: Consulta de conjunto

6. Criterios de calidad de la investigación

Toda investigación debe garantizar la calidad del estudio. En este trabajo se han considerado los cuatro criterios de rigor científico propuestos por Guba y Lincoln (1994) y Guba (1994) y los principios fundamentales del Código de buenas prácticas en investigación de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Barcelona (2013).

6.1 Criterios de Rigor

Los criterios de rigor considerados en esta investigación son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985 y Guba, 1994).

6.1.1 Credibilidad

En el presente trabajo se construye conocimiento a partir de las entrevistas de las familias, en la voz de padres y madres, respetando, en todo momento, sus puntos de vista. A lo largo de la investigación se considera igual de importantes todas las entrevistas, intentado evitar que las creencias de la investigadora afecten la claridad de las interpretaciones. Se tiene consciencia que como investigadora se puede influir en las

personas participantes del estudio y que, al mismo tiempo, éstas pueden afectar los resultados.

6.1.2 Transferibilidad

Dada la naturaleza cualitativa de la presente investigación es difícil que los resultados puedan transferirse a otro contexto. Sin embargo, de acuerdo a Hernández, Fernández, y Baptista (2014), la transferencia en estos casos la puede realizar la persona lectora. Por esta razón, se brinda una descripción amplia de la realidad objeto de esta investigación, de las personas participantes y de los diferentes momentos del estudio que ayude a evaluar esta transferencia.

6.1.3 Dependencia

Con el fin de lograr este criterio de rigor se proporciona información detallada sobre el proceso seguido en la investigación. Se explica con claridad la perspectiva teórica y el diseño utilizado, los criterios de selección de las familias objeto de estudio que evidencian la heterogeneidad de perfiles, la elección del instrumento adecuado de recogida de la información con los correspondientes procesos que ello conlleva (elaboración del guión de entrevista, validación del guión), el contexto de recogida de la información, el rol de la investigadora como entrevistadora, así como el método de análisis utilizado. Con todas estas acciones se intenta minimizar los sesgos y la influencia de concepciones personales.

6.1.4 Confirmabilidad

Se explica de manera reflexiva y autocrítica el proceso seguido. Se transcribe la información recogida de manera literal, procurando regresar a ella las veces que sean necesarias para poder interpretar la percepción de las familias participantes, evitando distorsionar la información recogida con prejuicios, creencias y concepciones propias.

6.2 Criterios éticos

Finalmente es importante mencionar que la presente tesis doctoral se realizó teniendo en cuenta los principios fundamentales del Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Barcelona (2013), que exige una praxis

ética, responsable, honesta y rigurosa, que contempla una actitud profesional frente a la investigación y un respeto a la confidencialidad de los participantes del estudio.

Capítulo 5: Proyecto migratorio y expectativas educativas

“Vinimos porque queríamos darle una mejor educación a mi hijo, que pueda estudiar la carrera que quiera porque sus padres van a trabajar lo que haga falta para pagársela” (F23_Nu-AL-R8)

1. Proyecto migratorio y educación de los hijos e hijas.
 - 1.1 Inicio: motivos y planificación del proyecto migratorio.
 - 1.2 Planificación del proyecto migratorio.
 - 1.3 Finalización del proyecto migratorio.
 - 1.4 Factores que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio.
2. Expectativas educativas.
 - 2.1 Concepción de expectativas educativas.
 - 2.2 Expectativas educativas relacionadas con la religión familiar y la lengua de origen.
 - 2.3 Cumplimiento de las expectativas educativas.
 - 2.4 Factores que influyen en el cumplimiento de las expectativas educativas.

Introducción

Este quinto capítulo es el primero relativo a los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas a las familias, y se centra en dar respuesta al primer objetivo general de la presente investigación: analizar los aspectos vinculados al proyecto migratorio y a las expectativas de las familias migradas relacionadas con la educación de los hijos e hijas. Estos resultados se organizan en dos apartados, de acuerdo a las principales temáticas de los dos objetivos correspondientes:

El primer apartado aborda los resultados obtenidos sobre los aspectos vinculados al proyecto migratorio de las familias que se relacionan con la educación de sus hijos e hijas. Estos resultados se organizan en función a: (1) en qué momentos del proyecto migratorio se identifica aspectos relacionados con la educación de los hijos e hijas, y (2) qué factores que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio se relacionan con la educación de los y las menores.

El segundo apartado presenta los resultados obtenidos asociados a las expectativas educativas familiares, centrandó el discurso en torno a: (1) cómo se conciben estas expectativas, (2) cómo se relacionan con la lengua de origen y la religión familiar, (3) qué percepción de que se estén cumpliendo se tiene y (4) qué factores se considera que favorecen o dificultan este cumplimiento.

Con la finalidad de tener presente las voces de las familias, estas son asociadas a las citas literales más representativas para captar la idea que se desea conceptualizar.

1. Proyecto migratorio y educación de los hijos e hijas

De las entrevistas a las familias se desprenden tres momentos del proyecto migratorio en los cuales se identifica la inclusión de aspectos relacionados con la educación de los hijos e hijas.

1.1 Inicio: motivos para emigrar

Este es el momento que da inicio al proyecto migratorio de las familias entrevistadas. Los motivos para emigrar que se manifiestan son diversos y, generalmente, se originan por las circunstancias que viven las familias en sus países de origen y aquello que esperan encontrar en el país de destino. Uno de estos motivos se explica por la difícil situación socioeconómica que las familias viven en el país de origen y el deseo que los hijos e hijas disfruten de mejores condiciones de vida y de aquellas oportunidades educativas que no podían tener en el país de origen, así lo expresan las familias.

“Como siempre cuando uno emigra de su país, siempre es por buscar un futuro mejor. Y yo más que nada era para sacar a mis dos hijas adelante porque yo soy solita, no tengo marido. Entonces era para sacar a mis niñas adelante y para darles una buena educación y darles lo mejor. Más que nada eso” (F2_Mo-AL-R3).

“Venir porque aquí había trabajo, también venir a España porque mis hijos acá están mejor que en Marruecos” (F21_Nu-Af-R8/P21_ES-TA). “Acá estar mejor que en Marruecos, hijos poder ir a la escuela a estudiar y poder tener una profesión para trabajar y vivir mejor” (F21_Nu-Af-R8/M21_EP-NT).

“Vinimos porque acá podíamos vivir mejor que en Perú. Además, sabía que mi hijo tendría más oportunidades aquí que allá. Oportunidades educativas porque aquí le podía pagar un colegio mejor, mejores universidades y también podía tener una mejor vida porque hay más servicios a nivel social y porque podía conseguir un mejor trabajo” (F38_Nu_MultALE-R8).

Las circunstancias sociopolíticas y de conflicto y el deseo de encontrar tranquilidad y seguridad lejos de sus países de origen, son otros motivos señalados para emigrar, especialmente por familia multiculturales.

“Bueno hubo problemas políticos bastante graves... Y entonces decido venir, por probar otra historia porque había pasado mucho sufrimiento. Yo había tenido que presentar un habeas corpus, o sea que la situación era, o sea yo sabía que un tiempo tenía que estar por aquí. Y probar, y también ver qué posibilidades de vida, yo venía de un momento de súper inflación al 200% diario” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

Otros motivos para emigrar son las circunstancias más personales relacionadas como el deseo de desarrollo profesional (estudios de especialización, doctorados, etc.) o el deseo de formar una familia con una pareja del país de destino son motivos que llevan a algunas familias a emigrar.

“Nosotros nos vinimos específicamente, yo buscando una especialidad en informática que no existe dentro de México... queríamos salir a afuera a lugares que tuvieran un poquito de promoción y sustento para el arte” (F37_Nu-MultAL-R3-8).

“Estaba en una relación de tres años con mi marido... Sobre todo yo pensé, a ver qué he hecho, he hecho investigación, he viajado, he conocido gente, qué es lo más quiero hacer, quiero tener una pareja, quiero tener hijos, pues bueno mira, y me vine” (F35_Mult-ALE-R8/M35_UNI-TA).

1.2. Planificación del proyecto migratorio

En este momento del proyecto migratorio las familias reflexionan y establecen acuerdos sobre aspectos que conviene tener presente antes de la emigración, como: a dónde es mejor emigrar, qué miembro (o miembros) de la familia debe emigrar, cómo se puede minimizar gastos (por ejemplo el ahorro económico que supone el traslado y la manutención de un solo miembro), quiénes pueden ayudar en el país de origen (cuidado de los hijos e hijas, etc.), quiénes pueden ayudar en el país de destino (información, manutención inicial, etc.), a qué se tendrá que enfrentar el miembro de familia que emigra y qué hará para encontrar trabajo en el país de destino, así lo manifiestan las familias entrevistadas.

“Él vino primero, su hermano ya estaba aquí en Barcelona. Viajar todos no era una opción, es que no estábamos seguros de lo que encontraría aquí y era muy costoso

que viajáramos todos. Era mejor que él viniera primero” (F7_Ext-AI-R3-8/M7_UNI-TP). “Era mejor que yo como cabeza de familia viniera primero. Además yo solo podría salir de los problemas, era mejor si estaba solo, porque si no encontraba trabajo y la cosa se ponía negra era más fácil que regresara si estaba solo” (F7_Ext-AI-R3-8/P7_UNI-TP).

“Vine porque tenía a mi hermano trabajando aquí y a su hermana, y nos decían que aquí en Barcelona había trabajo. Vine primero para probar a ver cómo me iba aquí, si podía conseguir trabajo, si se podía vivir bien. No podíamos venir todos, era mucho dinero. Nos costó mucho, fue duro estar separados. Cuando vi que estaba bien, que había trabajo, que podíamos vivir mejor, y si queríamos traer a mi hijo, se vino ella” (F20_Nu-AL-R8/P20_ES-TP). “Sí, además mi hermana me decía todo el tiempo que aquí había trabajo y cómo en Bolivia no estábamos bien, por eso luego me vine yo dejando a mi hijo mayor” (F20_Nu-AL-R8/M20_UNI-TP).

“Nosotros cumplir con todo, tener negocio, tener familia, vivir bien” (F32_Nu-Af-R3-8/P32_ES-TP). “vivir bien, hijos vivir bien” (F32_Nu-Af-R3-8/M32_EP-NT).

“Sí cumplimos todo lo que querer porque tener un piso, tener nuestro hijo, acá ser feliz” (F28_Ext-As-R8/M28_ES-TP). “Yo también, tenemos el restaurante, vivimos bien” (F28_Ext-As-R8/P28_FP-TP).

Sin embargo, no en todos los casos, se puede reflexionar y decidir sobre todos estos aspectos, a veces solo hay tiempo para decidir a dónde emigrar y con qué ayuda se cuenta, así lo expresan las familias que emigraron por circunstancias sociopolíticas y de conflicto.

“Las cosas estaban un poco difíciles, yo siempre tuve un compromiso político bastante claro. Yo también soy periodista además de pedagoga, habíamos fundado una revista. Yo viví toda la dictadura, o sea que tuve que esconderme. Dos de los fundadores vivían aquí, los dos estaban exiliados políticamente, habían pasado por campos de concentración. Uno vivía en Alemania y otro aquí y este último había sido un compañero mío y entonces decido venir” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

Respecto a la elección de a qué país emigrar, importante durante la planificación, se valoran dos aspectos: las facilidades de ingreso y el tipo de acogida que brinda el país de destino, tal y como afirma Arroyo, y otros (2010) estos aspectos permiten comprender porque las familias que migran a España lo conciben como un buen país de destino.

“Veníamos pensando en venir durante bastante tiempo, la situación económica de mi país era mala, pero no nos decidíamos... Entonces mi hermana, que ya estaba aquí, nos dijo un día que había escuchado que íbamos a necesitar visado para venir y entonces fue cuando nos animamos..., porque si no era en ese momento ya sería más difícil después” (F11_Nu-AL-R3-8).

Otras tres formas de planificación de los proyectos migratorios, se identifican en familias multiculturales: (1) cuando la migración la realiza en solitario uno de los miembros de la pareja y conoce a la pareja en el país de destino. En este caso, la planificación del proyecto migratorio contempla la reflexión de todos los aspectos mencionados anteriormente.

“Vine a España porque quería trabajar. En Pakistán no había trabajo... Mi tío me dijo que viniera, que acá podía trabajar con él. Ahorré todo lo que pude, mis padres también me ayudaron para comprarme el billete” (F17_Nu-MultAsE-R8/P17_ES-TP). “Yo lo conocí aquí, nos gustamos, empezamos a salir y después de un tiempo nos casamos” (F17_Nu-MultAsE-R8/M17_ES-TP).

(2) cuando la migración la realiza un miembro de la pareja en solitario pero con la implicación de la otra pareja en el país de destino. En este caso participan de la planificación del proyecto migratorio los dos progenitores, cada uno desde su país de origen, reflexionando especialmente sobre dos temas: cuál de los dos países es mejor para que viva la familia y dónde tienen más posibilidades de trabajo.

“En principio él iba a viajar a Venezuela, pero por la situación de trabajo en España me dijo que viniera” (F35_Mult-ALE-R8/M35_UNI-TA) “Sí, yo iba a pedir un traslado a Venezuela, pero empezaron los recortes aquí en telefónica y, yo tengo un contrato que ya no existe actualmente y, la verdad, como estaba la situación no me quise arriesgar” (F35_Mult-ALE-R8/P35_UNI-TA).

(3) cuando la emigración la realiza la familia multicultural formada fuera de España, en cuyo caso en el momento de la planificación del proyecto migratorio se reflexiona sobre: si emigrar es una mejor opción para la familia, y la facilidad de encontrar trabajo y la red de apoyo con que cuentan para ayudarle con el cuidado de los hijos e hijas en el país de destino.

“Viajé a Lima varias veces, hasta que pedí una excedencia en mi trabajo para probar como nos iba en Lima. Allá nos casamos y vivimos durante un año, pero no podíamos vivir allá, la situación económica era difícil. Intenté trabajar allá pero ganaba muy poco. Con mis ahorros y nuestros salarios no vivíamos bien. Entonces lo hablamos y pensamos que era mejor vivir aquí. La economía estaba bien y había trabajo. Era mejor para todos” (F38_N-MultALE-R8/P38_UNI-TA).

Respecto a la crianza y cuidado de los hijos e hijas, se aprecia como un aspecto importante a tener en cuenta durante la planificación del proyecto migratorio de las familias, pero no solo cuando se dejan en el país de origen sino también cuando se emigra con ellos y ellas. En cualquiera de los dos casos, se manifiesta analizar con que red de apoyo familiar se cuenta.

“Me vine dejando a mi hijo mayor en allá. Mi hijo se quedó con mi madre” (F20_Nu-AL-R8).

“Vine cuando me mi hija nació. Su madre y yo pensamos que era mejor que creciera aquí, además, la madre de mi mujer nos podía ayudar cuidándola cuando trabajáramos” (F26_MoExt-AL-R8).

En los casos que no se cuenta con una red de apoyo familiar que ayude con el cuidado y crianza de los hijos e hijas en el país de destino, se señala que no se planifica nada al respecto hasta que se empieza a trabajar, y es entonces cuando se intenta organizar los horarios de trabajo en función a los horarios en los que se puede dejar a los y las menores en la escuela, que hace las veces de una red de apoyo para las familias.

“Pienso que cuando eres sola, tú no puedes dejar a tu hija a nadie, tienes que arreglártelas. Vas con ella a trabajar o trabajas cuando ella está en la escuela” (F2_Mo-AL-R3-8).

“Pensaba que encontraría trabajo más fácilmente. He intentado tirar un montón de currículums y todo pero no he encontrado nada de lo mío y menos en un horario que pudiera compaginar con la escuela de mis hijos. Nosotros aquí no tenemos familia, y mi marido por el horario que tiene no puede estar con ellos” (F37_Nu-MultAL-R3-8).

1.3. Finalización del proyecto migratorio: establecimiento o retorno

A pesar de las dificultades, las familias entrevistadas consideran cumplidos sus proyectos migratorios. Esta percepción de logro lleva a las familias a considerar como punto final de este proyecto: quedarse en el actual país de residencia o retornar al país de origen. Solo en el caso de familias con menos de tres años de residencia, en las que uno de los progenitores aún no trabaja, se considera que está en proceso.

“En parte sí, solo falta que encuentre un trabajo que pueda compaginar con el horario de escuela de mi hijo. Todo lo demás creo que lo hemos conseguido” (F8_Nu-MultALUE-R3).

“No, porque no tengo trabajo. Acá estoy buscando trabajo pero no hay. Es difícil, estoy apuntado muchos lugares pero no encuentro trabajo” (F10_Nu-Af-R3).

1.3.1. Quedarse en el actual país de residencia

La mayoría de familias considera que es mejor quedarse en el actual país de residencia, en este grupo se incluyen algunas que no tenían planeado hacerlo cuando emigraron de sus países de origen. Las razones que se destacan para quedarse están, de una u otra manera, relacionadas con los hijos e hijas, y son:

La percepción de un sentimiento de arraigo hacia el actual país de residencia

Se manifiesta percibir un vínculo y un sentimiento de arraigo hacia el actual país de residencia a partir del nacimiento de los hijos e hijas y de lo feliz que parecen ser los y las menores en este país.

“Decidimos quedarnos cuando nació nuestro hijo. Acá es feliz y será más feliz que allá” (F28_Nu-As-R8/P28_FP-TP). “Sí, si él es feliz nosotros también ser felices acá, por eso quedarnos” (F28_Nu-As-R8/M28_ES-TP).

“Desde que nació mi hija me siento mucho más cómoda aquí, o sea *me amígo con el lugar* después de tener a mi hija, siento un arraigo que no existía antes” (F40_PS-AL-R8/M40_UNI-TP).

La percepción de una mejor calidad de vida que proporciona el actual país de residencia

Se menciona una mejora en la calidad de vida vinculada a: (1) **la estabilidad económica y laboral que permite que los hijos e hijas puedan acceder a una mejor educación**, por familias que emigraron por circunstancias socioeconómicas y por el bienestar de sus hijos e hijas, y (2) **la tranquilidad y seguridad que proporciona en actual país de residencia**, por familias que emigraron por circunstancias sociopolíticas y de conflicto.

“El hecho que tenía trabajo, la estabilidad económica, laboral, veía que tendría mejor calidad de vida mi hija en relación quizás al estudio, a su círculo social quizás... Eso también hizo que cambiara mi mentalidad de no tener que retornar a Perú sino quedarme” (F1_Nu-MultALE-R8/M1_FP-TP).

“Cuando llegué lo decidí. Yo me acuerdo que sí, me acuerdo un montón que un día estaba en el metro, yo creo al mes que llegué, y yo decía: ¡Ay qué bien que se vive aquí!, que tranquilidad... veía como todo más humano, más organizado, más respeto a los derechos humanos, estabilidad económica” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

1.3.2. Retornar al país de origen

Algunas familias no descartan la posibilidad de retornar al país de origen, aunque se considera un objetivo a largo plazo, sobre todo si se dan tres condiciones. Las dos primeras relacionadas con la posibilidad de vivir en el país de origen en mejores condiciones que las que tenían al emigrar o, mínimamente, en condiciones iguales a las que tienen en el actual país de residencia, ya sea por la posibilidad de ampliar su patrimonio con la adquisición de alguna propiedad (terreno, casa, etc.) o algún negocio en el país de origen, y la mejora de la situación económica y laboral del país de origen.

“No vivo mal aquí, mis hijos viven bien. Ahora no. Más adelante regresaremos a Marruecos. Cuando podamos vivir bien como aquí” (F4_Ext-Af-R8).

“Si la situación económica de Chile fuera diferente, si tuviera un trabajo bueno con que vivir, pienso que regresaría, porque estaríamos mejor” (F2_Mo-AL-R3-8).

La tercera condición está vinculada a la finalización de la crianza y educación de los hijos e hijas. Algunas familias, consideran que no pueden pensar en retornar a sus países de origen hasta que sus descendientes sean profesionales y autónomos.

“Cuando mis hijos sean más grandes pensamos regresar. Allá tenemos ya una casa para poder regresar (F31_Nu-AL-R3/P31_UNI-TA). Sí, cuando ya mis hijos estén bien establecidos aquí podemos regresar. De momento, estamos aquí por ellos (F31_Nu-AL-R3/M31_UNI-TA).

1.4. Factores que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio

De las entrevistas se identifican factores que las familias consideran que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio y que, de una u otra manera, tienen un impacto en el bienestar y la educación de los hijos e hijas. Estos factores se organizan en tres grupos:

1.4.1. Factores de naturaleza económica

En este grupo se encuentran aquellos factores que las familias consideran que influyen en el cumplimiento de objetivos del proyecto migratorio relacionados con la economía familiar. Destacan sobre todo, **la situación económica y el acceso al mercado de trabajo**, porque afectan la estabilidad laboral de los progenitores, y por tanto, la mejora de la situación económica, así lo manifiestan las familias que sufrieron las consecuencias de la crisis económica de 2008. Los datos del INE (EPA 2009) de la época señalan un de mayor incremento de desempleo en España en ese período, llegando a principios de 2009 a tener una tasa de paro de 28,4%. No poder trabajar o tener trabajos precarios, implica para las familias, (1) no poder ayudar económicamente a los miembros de las familias que se quedaron (pareja, hijos e hijas) a través del envío de remesas, (2) no poder reagruparlos por falta de recursos económicos y (3) no poder retornar al país de origen con los suyos por carecer de ahorros suficientes para adquirir alguna propiedad (casa, terreno, etc.) o poner algún negocio que asegure mejores condiciones económicas, son los objetivos que las familias consideran que pueden verse afectados por la situación económica del nuevo país de residencia.

“El dinero que ganaba debía servirme para vivir aquí, para mandar a Cuba y para ahorrar para que ellos vinieran. Pero por lo que me había contado mi amigo no deberíamos tardar mucho... pero encontrar trabajos donde te pagarán bien por las horas que hacías era difícil. Yo acababa reventado y casi no gastaba dinero para comer para poder ahorrar para alquilar algún pisito para que ellos pudieran venir, pero no lo conseguía” (F7_Ext-AL-R3-8/P7_UNI-TP).

“Trabajar me ayudó a cumplir con lo que quería. Siempre he tenido trabajo, al principio trabajé de camarera de una cafetería muy cerca de mi casa. He trabajado de todo, de limpieza de edificios y oficinas, cuidando ancianos, de lavaplatos, de lo que me salía. Yo tenía que traer a mis hijos, por eso vine a Barcelona (F9_Mo-AL-R8/M9_ES-TA).

“Cuando planeamos el viaje a Barcelona queríamos hacer algo de dinero para poder tener una casa en Bolivia. Después de tanto tiempo, piensas que podrías haber ahorrado más, ya tendríamos que tener una casa o algo, pero no, con la crisis no se ha podido lograr” (F20_Nu-AL-R8).

1.4.2. Factores de naturaleza emocional

En este grupo se encuentran aquellos factores que las familias consideran que influyen en el cumplimiento de objetivos del proyecto migratorio relacionados con el bienestar afectivo y la adaptación a la nueva sociedad, así lo manifiestan las familias, especialmente de origen latinoamericano con progenitores con estudios universitarios. Se destacan: (1) **el deterioro del vínculo afectivo entre progenitores e hijos e hijas**, como consecuencia de la realización de una emigración por fases (primero emigran los progenitores y luego los hijos e hijas). Este hecho los obliga a vivir separados durante un periodo (que pueden ser años) y a reencontrarse, a partir de la reagrupación, en nuevo contexto. Durante este periodo los hijos e hijas se ven obligados a experimentar diversas situaciones, como: la ausencia de los progenitores que emigran, la separación de quienes ejercieron de padre y madre durante esta ausencia (abuela y abuelo, tía y tío...), y la convivencia, en la nueva sociedad, con unos progenitores que ya no se conocen. Estas circunstancias, rompen, de alguna manera, la relación entre los progenitores y los hijos e hijas y traen como consecuencia una falta de vínculo afectivo entre ellos, y (2) **la falta de arraigo y sentido de pertenencia de los hijos e hijas**, especialmente porque sienten que

no pertenecen a ningún sitio, que no son aceptados como esperaban, que no tienen amistades ni en el barrio ni en la escuela. Este hecho dificulta, no solo su relación con los progenitores sino, además, la adaptación a la nueva sociedad, incluida la escuela

“Entonces ellas dicen bueno claro me tengo que reunir con una madre que yo casi no conozco, no. Esa dificultad de empezar a establecer una relación con una madre que ha estado lejana y ausente. Y de golpe en plena adolescencia, crisis de todos lados, te viene una madre que no conoces y abandonas a una abuela, una tía que te ha cuidado” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

“Yo para traerme a mi niño tengo que trabajar todo el día, y dejarlo al niño solo en mi casa, después de que hace siete años no lo veo. Y es muy difícil porque ese niño no pertenece al grupo de iguales, no pertenece a la madre, está totalmente desarraigado con una falta de identidad y una rabia tremenda porque además no está bien aceptado como pensaba” (F35_Nu-MultALE-R8/M35_UNI-TA).

1.4.3. Factores de naturaleza social

En este último grupo se encuentran factores que las familias consideran que influyen en el cumplimiento de los objetivos del proyecto migratorio relacionados con la capacidad de las familias para desenvolverse en la nueva sociedad. Se destaca especialmente: (1) **el conocimiento de la nueva lengua**, porque permite a las familias comunicarse, relacionarse y acceder a un puesto de trabajo, y (2) **las redes de apoyo** tanto de familiares y amistades como institucionales, porque proporcionan todo tipo de ayuda.

“Para poder trabajar aprendí castellano, asistí a un curso del ayuntamiento, eso me ayudó porque podía hablar con las personas, decirles lo que quería. También ayudó para poder hacer los papeles para reagrupar a mujer y hijos” (F16_Ext-As-R8/P16_ES-TP).

“Nos ayudaron mi hermana y su marido. Yo vivía en su casa y ellos me ayudaron a conseguir el trabajo para poder reagrupar a mi marido... Ellos también me ayudaron con los papeles de reagrupación, me dijeron dónde ir y cómo hacerlo” (F10_Nu_Af_R3/M10_ES-TA).

Con relación a las redes de apoyo, se consideran varios tipos de ayudas. Si las redes de apoyo están formadas por familiares y amistades se señalan tres tipos de ayuda: (1)

informativa: las redes de apoyo proporcionan información para saber cómo actuar en el nuevo contexto, como por ejemplo al buscar trabajo, alquilar un piso y/o realizar los trámites de reagrupación familiar; (2) económica: las redes de apoyo pueden colaborar con los gastos del desplazamiento y manutención inicial, y (3) emocional: las redes de apoyo representan un soporte afectivo en el país de destino, que, de alguna manera ayuda a paliar el duelo por la separación del resto de la familia.

“Unos amigos. La familia de nuestros amigos que estaban acá en Barcelona nos ayudó con la comunicación con ellos desde Cuba, a través de ellos nos manteníamos informados de la situación de aquí, si las cosas iban bien o mal. Después cuando llegué acá, mis amigos me ayudaron con el hospedaje y todo, la comida, ya tú sabes, las primeras semanas hasta que conseguí trabajar. También me ayudaron después para poder alquilar un piso antes de reagrupar a mi mujer y a mis hijos” (F7_Ext_AL_R3-8/P7_UNI_TP).

“Él fue mi soporte emocional, ¡de verdad!, ahora me doy cuenta. Él estuvo junto a mí en mis peores momentos, cuando estaba mal por mi hija porque no podía traérmela, él estaba a mi lado. Si no hubiera sido por él no me la hubiera traído” (F1_Nu-MultALE-R8/M1_FP-TP).

Si las **redes de apoyo** están formadas por instituciones, se destaca, especialmente, el papel de la escuela, en la medida en que se puede contar con ella en diferentes circunstancias: (1) cuidar de los hijos e hijas mientras los progenitores trabajan, (2) crear nuevas relaciones de amistad en el nuevo país de residencia, (3) obtener información sobre otras instituciones que pueden ayudarles, como: Cáritas, Servicio Social, Cruz Roja, etc., (4) gestionar donaciones de material escolar y repartirlos entre las familias que lo necesitan, y (5) educar mejor a los hijos e hijas (en comparación a la que recibieron los progenitores).

“Vinimos para que hijos no pasarán hambre. Cuando empezó la crisis perdí el trabajo y no sabía qué hacer. La escuela nos ayudó con servicio social, la tutora de mi hijo habló conmigo y me ayudó a pedir ayuda a una trabajadora social. También me dijo dónde estaba Cáritas y que podía pedir que me ayudarán con comida y ropa. La tutora nos ha ayudado mucho, yo se lo agradezco siempre” (F24_Nu-Af-R3-8/P24_ES-TA).

“La escuela ayudó a cumplir lo que yo tenía planeado con mis hijos, que tuvieran más oportunidades que yo en la vida. Por eso vinimos aquí para que ellos sean mejores. Cuando no teníamos trabajo, la escuela nos ayudó con los materiales para mis hijos. Los profesores nos ayudaron con los libros, preguntaron a otros padres si nos podían dejar los libros del año pasado de sus hijos” (F23_Nu-AL-R8).

“Aunque yo soy muy sociable no conseguía tener esa complicidad con la persona amiga. Yo no tuve una red de soporte de amigos. Hasta que no llegué a la escuela con mis niños no llegué a tener nuevos nexos, nuevos amigos” (F35_Nu-MultALE-R8/M35_UNI-TA).

2. Expectativas educativas

2.1. Concepción de expectativas educativas

Las familias conciben sus expectativas educativas a partir de sus deseos y aspiraciones en relación a la formación y al futuro de sus hijos e hijas. Una de las que más se destaca es el deseo que los y las menores estudien para ser mejores que los progenitores, teniendo una profesión que les permita acceder al mercado laboral y vivir en mejores condiciones económicas.

“A mí me gustaría que terminen de estudiar y que tengan una profesión que les guste. Por eso creo que deben estudiar y aprender, para que puedan tener un buen trabajo y vivir mejor que nosotros. Que no pasen apuros económicos” (F13_Ext-MultAfE-R3/P13_UNI-TA).

“Hijos estudiar para tener profesión y trabajar acá. Acá ellos no sufrir, poder trabajar para no tener necesidades como nosotros en mi país. Ellos poder ser mejores y vivir mejor si tener profesión para poder trabajar” (F15_Ext-As-R3-8).

Para las familias, que los hijos e hijas sean mejores que ellos, significa que superen niveles educativos a los que los progenitores no pudieron acceder por falta de recursos económicos. La educación de los hijos e hijas, en algunos de estos casos, se valora como la única herencia que pueden dejarse y como la vía para conseguir mejores trabajos.

“Que estudien alguna profesión para que sean mejores que nosotros. La única herencia que podemos darles es su educación, eso me decían siempre mis padres. Sólo siendo profesionales tendrán más facilidades para encontrar un trabajo” (F11_Nu-Al-R3-8).

“Que aprovechen y aprendan todo lo que pueden para que puedan elegir que estudiar cuando terminen el instituto, si quieren hacer un ciclo o ir a la universidad. A mí me da igual, yo no pude seguir estudiando porque tuve que comenzar a trabajar. Por eso también trabajamos para que puedan estudiar lo que quieran más adelante” (F17_Nu-MultAsE-R8).

“Siempre que estudien para que sean mejores que nosotros, que lleguen hasta donde puedan llegar, que no se pongan nunca límites. Nosotros no pudimos porque eran otras circunstancias, pero ellos ahora pueden por eso trabajamos, pero ellos tienen que estudiar” (F25_Nu-AL-R3-8/M25_ES-NT). “Sí, que se esfuercen en perseguir y conseguir la profesión que quieran... Si no son *profesionistas*⁵⁵ tendrán menos oportunidades de conseguir buenos trabajos, con buenos sueldos” (F25_Nu-AL-R3-8/P25_ES-TA).

Esta visión de la educación como vía para acceder a mejores trabajos no es compartida por algunas familias de origen africano y asiático que poseen negocios propios. Éstas aspiran que sus hijos e hijas estudien para terminar la educación básica obligatoria y puedan ayudarlos trabajando en el negocio familiar (bazares o supermercados).

“Hijos estudiar para terminar ESO y poder trabajar” (F32_Nu-Af-R3-8/M32_EP-NT). “Sí, ellos deben estudiar para no suspender y terminar ESO y poder trabajar en negocio” (F32_Nu-Af-R3-8/P32_ES-TP).

Y finalmente, se expresa el deseo que los hijos e hijas estudien y sean felices con lo que decidan ser a nivel profesional. Esta visión está presente en los discursos de algunas familias con progenitores con estudios universitarios.

“Que sean felices con lo que son a nivel profesional, pero que aspiren a ser mejores que nosotros... En el caso de mi hijo mayor él se da más cuenta, por eso yo le digo

⁵⁵ Para la familia un profesionalista es la persona que estudia en la universidad una carrera y obtiene un título profesional.

que cuando le toque elegir que elija sin presiones, que sea lo que quiera pero que le permita ser feliz” (F20_Nu-AL-R8/M20_UNI-TP).

2.2. Expectativas educativas relacionadas con la religión familiar y la lengua de origen

Con respecto a la **religión**, se considera que su aprendizaje es una decisión familiar y que es mejor que se enseñe en casa o en los centros de culto (iglesia, mezquita...) y no en la escuela, así lo expresan las familias que profesan alguna religión.

“No creo que la escuela deba enseñar religión, esto es responsabilidad de familia, de padres. En la escuela deben aprender otras cosas para vivir y trabajar” (F5_Nu-As-R8).

Las familias que profesan alguna religión, sabiendo que pueden solicitar su enseñanza en la escuela, no lo solicitan porque consideran que la escuela debe impartir otros conocimientos (matemáticas, historia, etc.).

“Sabemos que podemos pedir que la escuela enseñe Islam, nos lo dijeron unos amigos, que lo podemos pedir en la escuela, pero es mejor si se enseña en la mezquita, es mejor” (F17_Nu-MultAsE-R8/M17_ES-TP). “Sí, la mezquita es mejor para enseñar Islam, escuela debe enseñar otras cosas, matemáticas, historia, otras cosas” (F17_Nu-MultAsE-R8/P17_ES-TP).

Si bien las familias no consideran que en la escuela deba enseñarse alguna religión, no todas piensan lo mismo sobre el aprendizaje de valores o el conocimiento general de todas las religiones. De hecho, algunas recomiendan que en la escuela, en vez de una asignatura de religión, exista una donde se enseñe (1) valores para que los hijos e hijas aprendan a ser buenas personas, o (2) las características de todas las religiones para que comprendan y aprendan a respetar a los demás.

“Creo que se tendrían que enseñar todas las religiones porque es bueno tener conocimientos de todo. Los niños tienen que saber lo de los budistas, qué creen exactamente, porque se afeitan la cabeza y porque llevan esa ropa y van a la montaña a rezar. Lo que hacen los musulmanes, los católicos, los protestantes... los hijos tendrían que aprender de otras religiones, para entender a otra gente que piensan diferente que ellos” (F3_Nu-MultAfE-R8/P3_FP-TP).

“Se debería enseñar en la escuela algo que te ayude a desarrollar tu interior, sobre todo aprender valores para ser buena persona” (F20_Nu-AL-R8).

Sobre las expectativas educativas relacionadas con la **lengua de origen**, se dan dos circunstancias: la primera relacionada con las familias que hablan inglés y la segunda con familias que hablan una lengua diferente al inglés, castellano y catalán. En el caso de aquellas que hablan inglés, se considera que es importante que los hijos e hijas lo aprendan en la escuela porque se utiliza como lengua de comunicación mundial, así lo señalan las familias africanas que tienen esta lengua de origen.

“En mi caso pienso que es importante actualmente, si sabes inglés puedes comunicarte en todas partes del mundo. Esto sí que me parece que se debe enseñar mejor en la escuela” (F12_Ext-MultAfE-R3-8/P12_UNI-TA).

En cambio, en el caso de familias con una lengua de origen diferente al castellano, al catalán o al inglés, se comprende que no es posible la enseñanza de su lengua en la escuela por la dificultad que representa. Aunque, a pesar de reconocer esta dificultad, algunas de estas familias manifiestan que si fuera posible sería bueno que los hijos e hijas pudieran aprender su lengua de origen en la escuela porque la consideran parte de sus culturas.

“Sí que me gustaría porque es parte también de su cultura, pero entiendo que aquí sería muy difícil que en la escuela se enseñará también japonés” (F6_Nu-MultAsE-R8/M6_UNI-NT).

2.3 Cumplimiento de las expectativas educativas

El cumplimiento de las expectativas educativas de las familias depende del nivel educativo en que están sus descendientes. En el caso de hijos e hijas que estudian en niveles educativos postobligatorios se manifiesta que, de alguna manera, las expectativas educativas de las familias se están cumpliendo. En cambio, en el caso de hijos e hijas que estudian en los niveles educativos obligatorios (infantil, primaria y ESO) se considera que aún es pronto para decir que se han cumplido, pero sí que se señala las razones por las cuales los y las menores deberían estudiar para cumplirlos: (1) como reconocimiento a los esfuerzos y sacrificios que los progenitores realizan para asegurar su educación, así lo expresan las familias latinoamericanas y multiculturales con proyectos migratorios

asociados al bienestar de los hijos e hijas y (2) como continuidad del modelo de logro profesional de los progenitores, así lo manifiestan algunas familias con progenitores universitarios que valoran la formación universitaria y la acreditación a través de títulos profesionales.

“Creo que ella debe pensar, me imagino, que si mi madre se está esforzando por mí. Yo pienso -me estoy metiendo en su cabeza- debo ponerle empeño y seguir, quizás salir adelante. A ver que mi madre lo ha dado todo. Yo al menos lo he dado todo por ella, más que nada para que salga adelante” (F2_Mo-AL-R3-8).

“Él nos tiene de ejemplo, mira yo tengo dos titulaciones y gracias a eso he podido poner un despacho de asesoramiento psicopedagógico. Él tiene tres titulaciones, es informático, es abogado y profesor universitario. Yo espero que eso le motive para ser un buen profesional” (F38_Nu-MultAL-R8).

2.4. Factores que influyen en el cumplimiento de las expectativas educativas

Las familias mencionan los siguientes factores que favorecen o dificultan el cumplimiento de sus expectativas educativas:

2.4.1. Relacionados con los hijos e hijas

Actitud hacia los estudios

Se identifica como un factor que favorece o dificulta el cumplimiento de las expectativas educativas de las familias, especialmente para aquellas que ya conocen el sistema educativo del nuevo país porque tienen más años de residencia y varios hijos e hijas escolarizadas. La responsabilidad hacia los estudios se considera un deber que los y las menores deben cumplir, así lo expresan las familias.

“La responsabilidad de los hijos por estudiar, es lo único que deben hacer estudiar” (F17_Nu-MultAsE-R8/P17_ES-TP).

“Primero está la actitud de mi hijo hacia los estudios. Él tiene que querer aprender. Nosotros le ayudamos en lo que podemos, si necesita alguna cosa (libros, repaso...) ya buscaremos la forma de dárselo. Pero primero está su actitud frente al aprendizaje” (F38_Nu-MultALE-R8/M38_UNI-TP).

2.4.2. Relacionados con las familias

En cuanto a los factores que influyen en el cumplimiento de las expectativas educativas relacionados con las familias se destaca los siguientes:

Apoyo de la familia en favor de la educación de los hijos e hijas.

Las familias están dispuestas a apoyar y realizar todo tipo de sacrificios y esfuerzos para lograr que sus hijos e hijas tengan una buena educación. Entre los apoyos que más destacan se encuentran: (1) el **apoyo económico**, relacionado con la inversión que pueden destinar a los estudios (pagar la escuela o la universidad, comprar el material escolar, pagar actividades extraescolares...), por lo que es prioritario para las familias que los progenitores tengan trabajo en el país donde viven; (2) el **apoyo emocional**, vinculado al afecto y la confianza que la familia deposita en la capacidad y responsabilidad de los hijos e hijas y; (3) el **acompañamiento**, es decir, estar presente en todo momento, ayudar con los deberes, aconsejar, orientar, etc. La carencia de uno de estos apoyos perjudica el cumplimiento de las expectativas educativas, así lo manifiestan las familias.

“No sé si hará un ciclo formativo o la universidad. Sé que lo quiere hacer... También creo que económicamente siempre podré apoyarla porque me da igual el trabajo que pueda desempeñar para poder apoyarla... si tengo que trabajar 24 horas las 24 horas del día me es igual. Pienso apoyarla como no me lo hicieron por ejemplo a mí porque mi mami no tenía las condiciones” (F1_Nu-ALE-R8).

“Si los padres no tienen recursos económicos poco pueden hacer para que los hijos estudien lo que quieran” (F22-Un-MultALUE-R8).

Responsabilidad para elegir la escuela donde estudiaran los hijos e hijas

Es considerado por las familias como un factor esencial para el cumplimiento de sus expectativas educativas. Se considera responsabilidad de los progenitores tomarse el tiempo suficiente para visitar la escuela, conocer el proyecto educativo y al personal docente antes de matricular a los hijos e hijas, así lo manifiestan las familias. Se reconoce la coincidencia entre las expectativas educativas de las familias y la filosofía de la escuela como un elemento clave que ayuda a realizar una mejor elección de escuela (no solo entre escuelas públicas sino también entre escuela pública y privada).

“La escuela también ayuda a cumplir lo que quiero, por eso matriculamos a mis hijos en la escuela que van. Yo quería que aprendieran conocimientos y también a ser buenas personas. Unos amigos me dijeron que en esa escuela enseñan bien, que las maestras ayudan a los hijos, que enseñan a ser buenas personas” (F24_Nu-Af-R3-8/P24_ES-TA).

“La escuela ayuda también a cumplir con nuestras expectativas educativas. Por eso los padres debemos ser responsables y visitar las escuelas antes de matricular a los hijos, hay que hablar con los maestros, que nos cuenten cosas de la escuela, el proyecto educativo... porque estas cosas influyen” (F26_MoExt-Al-R8/P26_UNI-TA).

Elección de escuela pública. A parte de la coincidencia entre las expectativas de las familias y la filosofía de la escuela, se considera que este es el único tipo de institución educativa que refleja la sociedad donde se vive y enseña conocimientos y valores que se pueden aplicar dentro y fuera de ella, así lo expresan las familias con progenitores con estudios universitarios.

“Lo decidimos, porque creemos en la escuela pública...Yo visité escuelas y escuelas y no había una que nos gustara. Y así di con una *cooperativa d'ensenyament*⁵⁶ que se llama Magoria, que está en plaza España, que es muy sencilla, pero tiene valores, trabaja mucho el tema de valores, por ejemplo, no existe la propiedad privada, todo es de todos, prohíbe la comida basura. Tiene valores, sobre todo el compartir, la solidaridad, es asamblearia... y me parecía que los valores tenían que ver con lo que nosotros pensábamos... Y para mí la escuela se elige por eso por la coincidencia ideológica, de valores que puedes tener” (F36_PS-AL-R8/M36_UNI-TA).

“La escuela pública es una opción así política. La escuela pública es la única alternativa que contemplo, por lo menos en primaria. Defiendo la posibilidad que el aula refleje la sociedad en la estamos, la posibilidad, que al final se puede matizar, pero para mí es muy importante que ella crezca en un entorno que se parezca a la sociedad donde va a vivir. Y eso me parece que solo se lo puede dar la escuela pública” (F40_PS-AL-R8/M40_UNI-TA).

⁵⁶ Cooperativa de enseñanza

Solo un grupo reducido de familias, especialmente de origen latinoamericano y africano, señalan que la elección de escuela pública se realiza porque no se tiene otra opción, pues no se cuenta con los recursos económicos suficientes para pagar los gastos de una escuela privada. A pesar de ello, reconocen que la escuela pública del actual país de residencia es mejor que la escuela pública del país de origen.

“Pública porque la escuela pública acá es buena, enseñan bien sobre todo en valores. Bueno, y además por lo económico, no podríamos pagar una escuela privada” (F20_Nu-AL-R8/M20_UNI-TP). “La verdad es que si tuviéramos algo de dinero probablemente los hubiéramos matriculado en una escuela privada porque creo que son mejores a nivel de exigencia académica” (F20_Nu-AL-R8/P20_ES-TP) “Pero aquí la escuela pública es buena... En Bolivia la escuela da menos contenido y tienes que aprender todo de memoria, aquí tienes que entender para aprender” (F20_Nu-AL-R8/M20_UNI-TP).

Elección de escuela privada. Se identifica como la única opción que puede ayudar a cumplir las expectativas educativas de las familias, porque se asume, que al igual que en sus países de origen, este tipo de escuela es superior a la pública en términos de “calidad educativa”. Una calidad que se asocia a una mejor enseñanza, a un trato más personalizado por parte del personal docente, y a un prestigio institucional ganado a través de acreditaciones obtenidas en base al rendimiento académico de la población estudiantil, así lo expresan algunas familias de origen latinoamericano.

“Siempre pensé que en una escuela privada, quizás había como una mayor confianza, el trato más personalizado con la profesora y con la escuela. Entonces darle un buen estudio y que este en una escuela en la que este bastante bien... porque creo que la enseñanza es mejor. Yo creo que los profesores se implican más que en una escuela pública” (F1_Nu-MultALE-R8/M1_FP-TP).

“Nuestros conocidos nos han hablado muy bien de la escuela donde están mis hijos, que enseñaban bien, que había buen nivel. Me dieron buenas recomendaciones” (F7_Ext-AL-R3-8/P7_UNI-TP).

2.4.3. Factores relacionados con la nueva sociedad de residencias

Situación económica y laboral del nuevo país

Se valora como positivo para el cumplimiento de las expectativas educativas, que las familias disfruten de las condiciones que proporciona la situación económica y laboral del nuevo país de residencia, porque les permite costear los gastos ocasionados por los estudios de los hijos e hijas (especialmente post obligatorios), así lo manifiestan algunas de las familias que tienen más de ocho años de residencia y vivieron los años de bonanzas y los estragos de la crisis económica de 2008.

“Que la situación económica no cambie para poder pagarles los estudios que quieran, porque si hay crisis otra vez va a ser difícil. Mi hija mayor acaba el bachillerato el próximo año y ya nos ha dicho que quiere ir a la universidad” (F11_Nu-AL-R3-8).

“La situación económica, que falte trabajo. Si no tenemos trabajo no podemos pagar los estudios” (F14_Ext-Af-R8).

Enseñanza que imparte la escuela

Se considera importante que la escuela enseñe conocimientos y valores a los hijos e hijas que coincidan con las expectativas educativas familiares. Los que sirven para seguirse formando, para elegir una profesión, para ser buenas personas y para vida en general son las que más destacan las familias.

“La escuela no solo enseña contenidos matemáticos, lingüísticos sino también valores y conocimientos que le sirvan para escoger lo que quieren ser en el futuro” (F22_Nu-MultALUE-R8).

“Cuando lo que aprenden los hijos les sirve para la vida para que tengan una carrera, para que solucionen sus problemas, para que vivan bien” (F31_Nu-AL-R3-8).

Calidad del personal docente de la escuela

Se relaciona con las competencias profesionales que posee el personal docente, especialmente con aquellas que se consideran personales (paciencia, empatía, creatividad,

motivador, vocación, etc.) y técnicas (conocimientos, metodología utilizada, etc.). Se valora como positivo para el cumplimiento de las expectativas educativas si los hijos e hijas manifiestan que entienden aquello que les explican y como negativo si ocurre lo contrario.

“También que tengan profesores que les guste lo que hacen para que tengan paciencia con los niños. Yo sé qué tipo de profesores hay en la escuela de mis hijos, ellos son buenos, tienen paciencia, saben enseñar porque mis hijos siempre les entienden. Nunca les he oído decir que no les han entendido a los profesores” (F17_Nu-MultAsE-R8).

“Pero que también depende de la maestra. Mi hijo mayor tiene una maestra verdaderamente maravillosa, entonces yo estoy muy contenta con esa parte... es una chavala súper joven, que está llena de ilusión, entonces recorta, pinta, hace cosas para que hagan los chicos” (F37_Nu-MultAL-R3-8).

“La maestra en particular que tienen en cada curso, me he dado cuenta que es muy importante, acaba siendo muy importante en la persona individual que está ahí delante de los 25 niños. Es una diferencia escandalosa. Y en eso en los tres años de experiencia aquí en la escuela lo he notado” (F40_MultALE-R8).

Capítulo 6: Éxito escolar desde la percepción de las familias

“Yo creo que el éxito es que la persona encuentre su camino y lo transite. Sea cual sea, el laboral, el académico, el más académico, el menos, que sé yo, me da igual que sea un ciclo formativo de grado medio, superior, que sea una cooperativa en el campo, no sé, que busque su lugar en el mundo para ser feliz, para desarrollar su potencialidad” (M36_UNI-TA)

1. Concepción de éxito escolar.
 - 1.1. Éxito escolar asociado a rendimiento académico.
 - 1.2. Éxito escolar asociado a desarrollo integral.
2. Factores que influyen en el éxito escolar.
 - 2.1. Factores relacionados con los hijos e hijas.
 - 2.2. Factores relacionados con la familia.
 - 2.3. Factores relacionados con la sociedad.

Introducción

Este sexto capítulo, es el segundo relativo a los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas a las familias y se centra en dar respuesta al segundo objetivo general de la presente investigación: comprender el imaginario de las familias sobre el éxito escolar de los hijos e hijas.

Los resultados se organizan dos apartados, de acuerdo a las principales temáticas de los dos objetivos específicos correspondientes:

En el primer apartado se presenta los resultados obtenidos sobre la concepción de éxito escolar que poseen las familias. Las concepciones manifestadas, guardan especial relación con las expectativas educativas de las familias, y forman dos grupos: (1) éxito escolar asociado a rendimiento académico, y (2) éxito escolar asociado a desarrollo integral.

En el segundo apartado se abordan los resultados obtenidos sobre los factores que, desde la perspectiva de las familias, influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas. Éstos conforman tres grupos: (1) factores relacionados con los hijos e hijas, (2) factores relacionados con las familias, y (3) factores relacionados con la sociedad.

1. Concepción de éxito escolar

Las familias manifiestan dos concepciones bastante diferenciadas de éxito escolar que guardan relación con sus expectativas educativas y, en algunos casos, con sus proyectos migratorios. Estas dos concepciones son:

1.1. Éxito escolar asociado a rendimiento académico

El éxito escolar se concibe como el logro de buenas calificaciones y resultados académicos, la superación de diversos niveles de estudios y la adquisición de una profesión para poder trabajar en mejores empleos que los progenitores, así lo expresan las familias con expectativas educativas relacionadas con el deseo que los hijos e hijas estudien y tengan una profesión que les permita trabajar y vivir en mejores condiciones económicas que ellas, y aquellas que desean que superen los estudios básicos para poder trabajar en el negocio familiar y, además, aquellas cuyos proyectos migratorios se concibieron por el bienestar y la educación de los hijos e hijas.

“Éxito escolar es que los hijos saquen buenas notas, sean buenos estudiantes, que tengan una profesión, que sean mejor que nosotros” (F16_Ext-As-R8).

“Es superación, superar las asignaturas, superar los cursos, superar los niveles de estudio pero no con mínimos sino superarlos con buenas notas” (F25_Nu-AL-R3-8).

“Para mí el éxito escolar está relacionado con tu paso por la escuela, con salir bien en las pruebas de cada curso, de primaria, de secundaria, de bachillerato, de todos los niveles” (F22_Nu-MultALUE-R8/M22_ES-TP).

Esta concepción de éxito escolar no se restringe solo a familias con hijos e hijas en niveles de educación obligatoria (primaria y secundaria), sino también a familias con hijos e hijas en niveles de estudios postobligatorios (ciclos formativos o universitarios).

“Para mí es que acabes de estudiar la educación obligatoria y seas capaz de estudiar algo que te permita trabajar en lo que te gusta. Para mí no es necesario que vayas a la universidad, porque además no hay trabajo para tanto profesional universitario.

Pueden estudiar algún ciclo de formación profesional o saber algún oficio para poder trabajar” (F3_Nu-MultAfE-R8/P3_FP-TP).

“El éxito escolar es lograr buenos resultados académicos a través del esfuerzo, tener buenas notas y prepararte para los exámenes en la escuela porque luego podrás tener mejores oportunidades cuando continúes estudiando y podrás elegir la universidad con mayor prestigio, y también a nivel de trabajo en un futuro” (F6_Nu-MultAsE/M6_UNI-NT).

Las buenas calificaciones y los buenos resultados académicos son la única opción que asegura la elección de carrera para familias latinoamericanas, ya que tienen claro que la nota de bachillerato puntúa para acceder a la universidad, y por tanto afecta la nota de corte⁵⁷.

“Que su paso por la escuela les permita tener conocimientos suficientes para poder entrar a la universidad y sacar una profesión con la que trabajen en el futuro y vivan bien” (F11_Nu-AL-R3-8/M11_UNI-TP). “Deben ser buenos estudiantes y sacar buenas notas en el instituto. Si son buenos alumnos en el instituto la prueba de acceso a la universidad ira bien porque tendrán mejores notas” (F11_Nu-AL-R3-8/P11_UNI-TP).

Respecto al **papel de la escuela** desde esta concepción, se considera como una institución que promueve este tipo de éxito escolar, porque ayuda a los hijos e hijas a obtener buenas calificaciones, a aprobar exámenes y a superar niveles de estudio.

“La escuela valora el éxito académico relacionado con las notas, con aprobar los exámenes y pasar de curso. Eso es importante para tener éxito escolar” (F3_Nu-MultAfE-R8/P3_FP-TP). “Bueno en eso lleva razón. Creo que la escuela se centra en los exámenes y las notas para decir que tienes éxito escolar. Las veces que me han llamado para hablar es porque alguno de mis hijos no han hecho los deberes o han suspendido algún examen” (F3_Nu-MultAfE-R8/M3-ES-TP).

⁵⁷ La nota de corte en España es la nota con la cual entra la última persona a cada grado universitario. Cada año es diferente, las plazas de cada una de las universidades se adjudican empezando por el estudiante con la nota más alta y van bajando por orden decreciente hasta que se agotan las plazas. La última nota es la nota de corte (Generalitat de Catalunya, 2019)

“La escuela, el instituto ayuda al éxito escolar. Hijos mayores estudiaron en escuela buena, en buen instituto y ahora hijo mayor es profesional y otro hijo está en la universidad, por eso hijo pequeño estudia en la misma escuela” (F16_Ext-As-R8/M16_EP-NT).

1.2. Éxito escolar asociado a desarrollo integral

El éxito escolar se concibe como el logro del aprendizaje de conocimientos (matemáticas, historia, física, castellano, catalán, etc.), valores (responsabilidad, compañerismo, etc.) y todo tipo de capacidades (artísticas, emocionales, etc.) que ayudan a los hijos e hijas, no solo a elegir una profesión para que puedan trabajar en aquello que les haga felices, sino también a actuar y a gestionar las dificultades que se presentan en el día a día, es decir, que les preparen para la vida, así lo manifiestan las familias con expectativas educativas relacionadas con la felicidad de sus hijos e hijas, de origen latinoamericano principalmente con progenitores con estudios universitarios.

“A parte de los conocimientos teóricos, creo que... las habilidades que pueda tener cada uno, sea pintura, dibujo, canto. No solamente el conocimiento teórico de matemáticas, lenguaje, física, química, que está muy bien. Pero como persona creo que no se termina de desarrollar o apreciar o valorar que cada ser, cada niño es inteligente o tiene más habilidad para otras cosas que no necesariamente tienen que ser matemáticas o esas asignaturas que siempre se nos han dicho, matemáticas, castellano, física, química, historia” (F1_Nu-MultALE-R8/M1_FP-TP).

“El éxito escolar es ser feliz básicamente... Yo creo que el éxito es que la persona encuentre su camino y lo transite. Sea cual sea, el laboral, el académico, el más académico, el menos, que sé yo, me da igual que sea un ciclo formativo de grado medio, superior, que sea una cooperativa en el campo, no sé, que busque su lugar en el mundo para ser feliz, para desarrollar su potencialidad” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

Algunas de estas familias manifiestan que no siempre han tenido esta concepción de éxito escolar, que las experiencias de los progenitores como estudiantes universitarios en el nuevo país o las experiencias como padres y madres con las actuales escuelas de sus hijos e hijas han contribuido a este cambio.

“Lo percibía de una manera mucho más rígida porque sí tenía que ver con las buenas notas. Con sacar buenas notas en los exámenes. Yo no era consciente de este proceso, digamos de lo interesante de este proceso. Me hice consciente del proceso de aprendizaje cuando inicié mis estudios universitarios, y es donde me hice consciente de todo lo que se puede adquirir sin que el resultado final sea por ejemplo un título”. (F40_PS-MultALE-R8/M40_UNI-TP).

“Cuando estaba en el cole el éxito escolar era tener buenas notas, aprobar las asignaturas y pasar los cursos sin ningún "jalado"⁵⁸ como dicen en Perú. (F18_Nu-AL-R8/M18_FP-TA). “Sí, antes era eso. Ahora también está relacionado con las notas y que pases bien los cursos pero también con que los niños aprendan valores, aprendan a ser buenas personas. Para mí, y creo que también para ella, eso está bien, es mejor” (F18_Nu-AL-R8/P18_FP-TA).

Además, para estas familias concebir el éxito escolar asociándolo solo al rendimiento académico restringe a la persona solo a un conocimiento cognitivo y se debe mirar más allá. Para ellas, se debe considerar también el desarrollo de otras competencias.

“Después de mucho tiempo el éxito escolar no es nada más sacar buenas notas ni dedicar tanto esfuerzo ni tanto tiempo a conseguir ciertos niveles, porque creo hay cosas mucho más importantes que también te tienen que enseñar...como por ejemplo los niveles de autoestima, los valores” (F35_MultALE-R8/ M35_UNI-TA)

“Concebir el éxito escolar solo con la parte más académica, yo creo que, yo estoy educando y en relación con personas. No puedo restringir la persona a su conocimiento cognitivo. Yo creo que la persona es algo más. Ni como estudiante, no como profesional, ni como persona. Yo no puedo mirar solamente lo cognitivo” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

Con respecto al **papel de la escuela** desde esta concepción, como la institución, que desde una visión holística de la educación, promueve este tipo de éxito adaptándose a las necesidades de la población estudiantil, respetando la opinión de los progenitores, y organizando actividades que permiten que sus hijos e hijas desarrollen sus competencias. Para estas familias la escuela cumple un rol protagónico para que sus hijos e hijas tengan

⁵⁸ Jalado en Perú significa suspenso

éxito escolar, pero ellas también deben participar para conseguirlo. Coinciden además, en criticar un sistema educativo orientado solo al desarrollo cognitivo, a la competición, a la realización de gran cantidad de deberes y de exámenes, y a la homogenización de capacidades.

“Tiene que ver con que la escuela ayude a los niños a desarrollar sus capacidades particulares” (F40_PS-MultALE-R8/P40_UNI-TA). “La escuela tendría que tener en cuenta las diferencias individuales un poco más de los que las tiene en cuenta” (F40_PS-MultALE-R8/M40_UNI-TP).

“Se centra mucho en lo cognitivo, por ejemplo en Bachillerato, para mí la ESO mucho mejor, pero Bachillerato ya perdimos el norte. Todo el segundo año de bachillerato es un estrés al que se les somete a los chicos pero brutal y todo con la selectividad, parece que la vida pasa por la selectividad...” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

“Yo diría que mi hija tiene éxito, yo creo que tiene competencias muy buenas, que las ha desarrollado en la escuela y en la convivencia en casa, en los dos lados” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

2. Factores que influyen en el éxito escolar

A partir de las entrevistas a las familias se identifican diversos factores que se considera influyen en el éxito escolar de los hijos e hijas. Algunos de estos factores son similares a los mencionados en el cumplimiento de las expectativas educativas, quizás porque para las familias estos dos conceptos guardan relación.

Los factores identificados, a pesar que algunos se mencionan solo por familias con una concepción de éxito escolar, se han agrupado en función a con quién están relacionados:

2.1. Factores relacionados con los hijos e hijas

Éstos están relacionados con el desempeño de los hijos e hijas como estudiantes y con su adaptación en la nueva escuela. Entre los que más destacan se encuentran:

La actitud hacia los sus propios estudios, al igual que con el cumplimiento de las expectativas educativas, las familias lo identifican como el principal factor que favorece o dificulta el éxito escolar. Aunque en este caso, lo relacionan no solo con la responsabilidad hacia los estudios, sino además con otras competencias personales que consideran que deberían desarrollar sus hijos e hijas, como: automotivación, autoconfianza, dedicación y esfuerzo, así lo manifiestan las familias independientemente de la concepción de éxito que posean.

“La actitud de mis hijos por aprender, por estudiar, por encontrar su propio camino también ayuda en su éxito en la escuela. Nosotros intentamos estar con ellos para ayudarlos, pero ellos son los que deben aprender a tomar sus propias decisiones al final. Por eso es importante enseñarles ciertos valores desde pequeños para que luego aprendan a ser responsables” (F31_Nu-AL-R3/M31_UNI-TA). “También ellos deben querer aprender, por eso que estén motivados es importante. Mis hijos lo son, ellos han aprendido que con esfuerzo todo es posible” (F31_Nu-AL-R3/P31_UNI-TA).

“Yo creo que ella necesita más dedicación, más empeño propio, motivación y ella no es así. Será por su inmadurez, no sé pero ella no es dedicada” (F2_Mo-AL-R3-8).

El conocimiento y utilización de métodos y estrategias de estudio, es otro factor que para las familias puede favorecer el éxito escolar de los hijos e hijas, especialmente si los aprenden desde pequeños.

“También puede ser que no tenga un buen método de estudio, eso también afectaría el éxito escolar. Ahora mi hija está en primaria pero ya va aprendiendo como resaltar lo más importante de un texto, yo le ayudo y le hago preguntas para que ella aprenda ahora que es una niña” (F26_MoExt-AL-R8/P26_UNI-TA).

El conocimiento de la lengua vehicular de la escuela es, para las familias, un factor que favorece el éxito escolar, en la medida que ayuda a los hijos e hijas a comprender lo que se les enseña al interior de las aulas. Se explican, además, dos situaciones en las que se evidencia la influencia de este factor en el éxito escolar: (1) cuando los hijos e hijas se incorporan a la nueva escuela en los primeros niveles de estudio (infantil y primeros cursos de primaria), se considera que el aprendizaje de la nueva lengua no representa mayor problema y, por tanto, no afecta al éxito escolar, (2) cuando los hijos e hijas se incorporan a la nueva escuela en niveles de estudio más altos (ESO y bachillerato), en

este caso, el aprendizaje de la nueva lengua se considera más complicado y, por tanto, influye en el éxito escolar de los hijos e hijas, porque no solo puede afectar el aprendizaje de todo tipo de conocimientos, sino también aspectos de carácter emocional, como por ejemplo el interés por seguir aprendiendo, así lo manifiestan las familias con independencia a la concepción de éxito escolar que posean.

“Estaba el catalán. Para mi hija no fue tan difícil pero para mi hijo sí. Él ya iba a 4to de primaria y me decía no entiendo mamá, pero bueno, luego de un tiempo le fue mejor. Pero al principio le costó, me decía mamá no entiendo lo que dice la maestra, no sé qué ha dicho, voy a salir con *jalados*⁵⁹ este año... y se ponía a llorar ¡pobrecito!” (F9_Mo-AL-R8/M9_ES-TA).

“También los niños se enfrentan a que no conocen el idioma de aquí, y sus padres que ya viven aquí algún tiempo tampoco conocen el idioma” (F35_Nu-MultALE-R8/M35_UNI-TA).

La capacidad de adaptación de los hijos e hijas a la nueva escuela, que se considera que, al igual que en el factor anterior, depende de la edad en que emigraron los y las menores. Si emigraron durante la primera infancia, se considera que la adaptación a la nueva escuela es mucho más fácil y no afecta el éxito escolar. En cambio, si los hijos e hijas emigraron en la adolescencia y, además, estuvieron separados de los progenitores por algunos años, se considera que la adaptación a la escuela es mucho más difícil y resulta más complicado que los y las menores se acomoden a la nueva realidad, así lo expresan las familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral.

“Mi hijo nunca mostró ningún problema en la escuela, él se adaptó muy bien, pero con mi hija no fue igual. A ella le costó más, me decía: “mami no quiero ir a la escuela, es que acá no tengo amigas, no conozco a nadie, no me gusta, todo es diferente”. Teníamos un problema todos los días, todas las mañanas una *lloriquera* para llevarla a la escuela. A ella le costó más” (F31_Nu-AL-R3-8).

“A veces cuando vienen, sobre todo niñas y niños que han inmigrado en la adolescencia, hablan de la dificultad del proceso migratorio, la adaptación al ámbito educativo es brutalmente difícil” (F36_PS-MultALE-R/M36_UNI-TA).

⁵⁹ Se refiere a que iba a suspender las asignaturas

2.2. Factores relacionados con la familia

En este grupo se destacan factores relacionados con las responsabilidades de las propias familias y que se consideran favorecen el éxito escolar de los hijos e hijas. Los que más destacan son:

La responsabilidad para elegir la escuela donde estudiaran los hijos e hijas, que al igual que para el cumplimiento de las expectativas educativas, debe basarse en la coincidencia entre lo ofrece la escuela y lo que espera la familia que esta institución enseñe a los hijos e hijas para que logren el éxito escolar que desean, así lo expresan las familias.

“Una cosa que favorece el éxito escolar porque es muy importante, es la escuela donde están tus hijos. Por eso que elijas bien donde matriculas a tus hijos es primordial, porque les enseñará lo que tú quieres que aprendan tus hijos, que les sirve para que sean exitosos. Yo por eso averigüé un poco como era cada una de las escuelas de mis hijos, me tomé mi tiempo para visitar las escuelas durante *les portes obertes*, porque sabía que debía elegir bien, que eso sería bueno para mis hijos.”
(F20_Nu-AL-R8/M20_UNI-TP).

El compromiso con la educación de los hijos e hijas que requiere que las familias conciban que es una tarea compartida, y que no solo se debe delegar a la escuela, así lo expresan las familias con una concepción de éxito asociado a desarrollo integral.

“También el compromiso de las familias con el tema de educación, yo veo que aquí es diferente a lo que era en Venezuela en mis tiempos. O sea la gente en Venezuela la familia está comprometida a, pocas veces yo he sentido que las familias digan “eso es trabajo de ellas: enseñarte, eso es trabajo de la escuela”. En cambio aquí veo que es muy fácil decir “para eso les pagan a ellas, porque tenemos que hacer unos deberes”. El compromiso de los padres para que los hijos acaben la escuela es importante”
(F35_Nu-MultALE-R8).

Respecto a quien asume, de manera activa, la responsabilidad y compromiso con la educación de los hijos e hijas, casi siempre es la madre, sobre todo cuando no trabaja fuera de casa y asume las tareas del cuidado, así lo expresan las familias, con independencia al país de origen y al nivel de estudios de los progenitores. Cabe destacar

también, que en la mayoría de estos casos, el padre asume principalmente las tareas de carácter productivo.

“De eso se encarga ella porque yo estoy trabajando y no puedo” (F4_Ext-Af-R8/P4_ES-TA). “Sí de eso me encargo yo, él está trabajando, no puede” (F4_Ext-Af-R8/M4_ES-NT).

“Soy la que lleva y trae a la niña de la escuela, ya que tengo más tiempo, ahora no trabajo” (F6_Nu-MultAsE-R8/M6_UNI-NT). “Yo como estoy trabajando no tengo tiempo para hacer estas cosas pero ella y yo siempre hablamos de las cosas que hacen en la escuela. Estoy bien informado de todo” (F6_Nu-MultAsE-R8/P6_FP-TA).

El tiempo que se tienen para dedicarlo a los hijos e hijas que, a veces se ve afectado por la falta de conciliación de la vida laboral con la familiar, es un factor que se considera que favorece notablemente en el éxito escolar.

“Nuestros hijos no siempre tienen un buen acompañamiento en casa. No porque los padres le dejan al abandono sino porque no se puede conciliar tantas cosas: acompañamiento a los hijos, problemas económicos, muchas familias tienen personas enfermas... Entonces no se puede con todo” (F35_Nu-MultALE-R8).

Sobre el tipo de acciones que las familias desean realizar en este tiempo, se encuentran diferencias según la concepción de éxito escolar que poseen. Así, las familias que lo conciben asociado a rendimiento académico, consideran que este tiempo de dedicación debe servir para ayudar a los hijos e hijas con los deberes. En cambio, las familias que lo conciben asociado a desarrollo integral, consideran que el tiempo de dedicación debe utilizarse, no solo para orientar a los hijos e hijas con los deberes, sino también para realizar actividades y experiencias educativas en casa y fuera de ella.

“También la orientación de los padres puede ayudar a que los hijos e hijas tengas éxito escolar. Es verdad que no siempre tenemos tiempo, pero es nuestra responsabilidad buscar tiempo para ayudarlos con sus deberes” (F12_Ext-MultAfE-R3-8).

“También ayuda a ser exitosos que los padres podamos tener tiempo para que los hijos puedan tener experiencias de vida en familia, paseos o excursiones de todo tipo, viajes... experiencias fuera de la escuela” (F22_Nu-MultALUE-R8).

La creación de espacios educativos en casa, donde los hijos e hijas puedan seguir aprendiendo y desarrollando sus capacidades, así lo expresan algunas familias con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral.

“También están el lugar que tienen los hijos en casa para poder seguir aprendiendo. No me refiero solo al despacho donde está el ordenador sino a lugares que se pueden compartir como el salón, el patio, el balcón, donde el niño puede ser creativo, donde puede tener experiencias creando. Hay que dejar que los hijos también aprendan en casa” (F31_Nu-AL-R3-8/M31_UNI-TA).

“Por un lado lo que tienen en casa, es muy importante pero muchas veces se olvida a la hora justamente de evaluar el éxito escolar. Qué espacios tienen los niños en casa para seguir en el proceso de aprendizaje” (F40_PS-MultALE-R8/M40_UNI-TP).

La valoración que las familias hacen sobre las estrategias de aprendizaje utilizados por los hijos e hijas, es considerado que influye en el éxito escolar porque favorece o afecta la motivación, la autoestima y el interés de los y las menores hacia los estudios, así lo manifiestan algunas familias latinoamericanas con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral.

“A veces mi hija viene súper ilusionada “he hecho tal...” y el otro “¡ah! ¡Muy bien!”, la ve estudiando, la ve leyendo o con música y yo pienso que de esa manera aprende el inglés y le gusta el inglés y aunque ella lo ve ahora como un juego, yo lo veo como que ella está aprendiendo inglés porque desde que está leyendo las letras o la está traduciendo se está quedando con información. Él no “¿qué?, ¿está estudiando?, pues muy bien nos va salir ingeniera” Comentarios así que yo oía, me hacían esos comentarios a mí y eso es lo que te hace creer que “no valgo, entonces para eso”. Es como desanimándola inconscientemente” (F1_Nu-MultALE-R8/M1_FP-TP).

2.3. Factores relacionados con la sociedad

En este grupo, se destacan factores relacionados con los entornos del nuevo país donde interaccionan los hijos e hijas.

2.3.1. Escuela

En este entorno se destacan dos factores:

El papel del personal docente que se considera influye en el éxito escolar de los hijos e hijas, y que también se menciona en el cumplimiento de las expectativas educativas familiares. Para las familias el personal docente favorece el éxito de sus hijos e hijas cuando: (1) tiene las siguientes cualidades: comprensivo, creativo, motivador, paciente, afectivo y cercano; (2) planifica y estructura programas educativos con actividades motivadoras y creativas; (3) utiliza una metodología de enseñanza aprendizaje que se adapta a las circunstancias de cada estudiante; y (4) establece una buena comunicación con las familias y las mantiene informadas sobre todo aquello que pasa alrededor de los aprendizajes de sus hijos e hijas.

“Yo creo que ayuda el programa que tenga la escuela, los maestros (F37_Nu-MultAL-R3-8/P37_UNI-TP). Tiene que haber, como ha mencionado él, un buen programa. Hacer que la parte del conocimiento este bien estructurado, bien ordenado, como los objetivos y, ¡claro! con actividades creativas” (F37_Nu-MultAL-R3-8/M37_UNI-TA).

“Que los profesores sepan enseñar, que tengan una metodología activa para que lleguen a los alumnos” (F13_Ext-MultAfE-R3).

“Los profesores también pueden ser un factor que no favorezca el éxito escolar. Si ellos no tienen vocación no saben cómo hacer llegar los conocimientos a los hijos, que no saben enseñar eso no ayuda. Y si a eso le sumamos que no saben cómo tratar a los chicos, que pierden rápidamente la paciencia más aún” (F23_Nu-AL-R8).

Se manifiesta también que el personal docente está, casi siempre, sometido por un sistema educativo demasiado competitivo que impide que pueda tener tiempo para ejercer su labor como la familia espera, así lo expresan algunas familias con progenitores con estudios universitarios.

“El problema es del sistema en general porque yo creo que a ellos (docentes) los someten también a esa presión de que aprueben. A los colegios se les califica, parece que por cuantos han aprobado la selectividad. Yo creo que es una cadena el sistema de competición, el sistema hace que también el eslabón que es el profesor también entre en esa dinámica” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

La línea de actuación pedagógica de la escuela, que según las familias, debería contemplar un proyecto educativo de centro con una oferta de la acción formativa que fomente el desarrollo de capacidades en los hijos e hijas.

“La escuela también ayuda al éxito escolar de los hijos, el proyecto educativo que tenga influye. Si es más integrador, si tiene en cuenta las diferencias individuales, si considera la opinión de los padres para programar actividades con los hijos e hijas eso es positivo y ayuda a trabajar juntos por el éxito de los hijos” (F24_Nu-Af-R3-8).

“Yo creo que ayuda el programa que tenga la escuela, los maestros (F37_Nu-MultAL-R3-8/P37_UNI_TA). Tiene que haber, como ha mencionado él, un buen programa. Hacer que la parte del conocimiento este bien estructurado, bien ordenado, como los objetivos y, ¡claro!, con actividades creativas” (F37_Nu-MultAL-R3-8/M37_UNI_TP).

2.3.2. Barrio

En este entorno se destaca:

La influencia de las amistades de los hijos e hijas, que se valora como positiva para el éxito escolar, en la medida que los amigos y amigas funcionan como una red de apoyo que ayuda a que los y las menores se adapten a la nueva escuela, aprendan nuevas estrategias de estudio y se desarrollen socialmente, así lo manifiestan las familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral. En cambio, se valora como negativa para el éxito escolar cuando las amistades ejercen su poder de grupo sobre los hijos e hijas y les animan a despreocuparse y abandonar los estudios.

“Que los hijos no quieran estudiar, que tengan malas compañías porque los amigos también influyen. Si tienen amigos que no les gusta estudiar y pierden el tiempo en la calle, ellos por estar con los amigos tampoco estudian” (F12_Ext-MultAfE-R3-8/P12_ES-TA).

“A mí me hace mucho miedo el poder que tienen los grupos de iguales, en los preadolescentes y adolescentes... yo veo mucha gente que se descarrila... comienzas a juntarte con quien no debes porque es el que te acepta... pero lo más grave es que muchos de estos niños tendrán fracaso escolar” (F35_Nu-MultALE-R8/M35_UNI-TA).

Las actividades culturales realizadas por instituciones del barrio (ayuntamiento, escuela de música, Cau⁶⁰, centro cívico, ...), como por ejemplo: talleres, charlas, cursos extraescolares, etc., porque se considera que contribuyen al desarrollo integral, y por tanto, al éxito escolar de los hijos e hijas, así lo manifiestan las familias con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral, con progenitores con estudios universitarios o que forman parte del AMPA o viven en barrios con mucha proyección comunitaria (Raval, Hospitalet de Llobregat) que reconocen que la comunidad influye en el éxito escolar.

“Pienso que es buena también para el éxito de los hijos, porque la comunidad está formada también por las familias. Cuantos más trabajemos por la educación de los hijos mejor. Aquí en el Raval hay muchos proyectos comunitarios que ayudan al éxito escolar de los hijos... por ejemplo recuerdo proyectos a los han asistido mis hijos cuando eran más pequeños en el *casal dels infants* donde veían obras de teatro, escuchaban conferencias de personas del barrio, trabajan para la comunidad... pienso que todo eso permite el desarrollo de buenos valores en los niños, les enseña a ser buenas personas y también les ayuda para el futuro” (F31_Nu-A1-R3).

⁶⁰ El Cau es un grupo scout y guía para infantiles y jóvenes en Cataluña. Para más información: <https://www.escoltesiguies.cat/vine-al-cau>

Capítulo 7: Relación familia-escuela-comunidad desde la percepción de las familias

“Si el éxito de mis hijos se mira solo de la parte académica no creo que ayude las actividades, pero si lo ves como formación del individuo, de sus relaciones con otros niños, con gente mayor, con profesores, entonces, sí. Ayuda la parte más social, el desarrollo social del niño, sus relaciones con otra gente sí que ayuda” (F3_Nu-MultAfE-R8).

Introducción

1. Relación familia-escuela
 - 1.1. Concepción de la relación familia-escuela.
 - 1.2. Relación familia-escuela y éxito escolar
 - 1.3. Factores que influyen en la relación familia-escuela
2. Relación familia-escuela-comunidad
 - 2.1. Percepción de la relación familia-escuela-comunidad.
 - 2.2. El rol que cumple cada uno de los tres agentes educativos.
 - 2.3. Acciones que favorecen la relación familia-escuela-comunidad.
 - 2.4. Relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar.

Introducción

Este séptimo capítulo es el tercero y último relativo a los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas a las familias, y se centra en dar respuesta al tercer objetivo general de la presente investigación: comprender el tipo de relaciones que se establecen entre familias migradas, escuela y comunidad a favor del éxito escolar, desde la perspectiva de las familias. Los resultados se organizan en función a las temáticas de los tres objetivos específicos correspondientes:

El primer apartado aborda los resultados obtenidos sobre la relación familia-escuela desde la perspectiva de las familias. Estos resultados se organizan en función a (1) la concepción de relación familia-escuela, (2) los factores que influyen en el establecimiento de esta relación, y (3) la influencia de la relación familia-escuela en el éxito escolar de los hijos e hijas.

En el segundo apartado se centra en los resultados obtenidos sobre la relación familia-escuela-comunidad. Estos resultados se estructuran en base a (1) la percepción de relación familia-escuela-comunidad que poseen las familias, (2) el rol que consideran cumple cada agente educativo en el establecimiento de esta relación, (3) las acciones que, desde la mirada de las familias, favorecen la relación familia-escuela-comunidad, y (4) la influencia de esta relación en el éxito escolar de los hijos e hijas.

1. Relación familia-escuela

1.1. Concepción de la relación familia-escuela

Se identifican dos concepciones de relación familia-escuela, a partir de sus experiencias con la escuela de sus hijos e hijas en el país de origen y en el actual país de residencia. En la primera se concibe como la conexión que se establece entre estos dos agentes educativos, por iniciativa de la escuela, a través de diversas acciones, entre las que destacan: reuniones formales grupales o individuales con el personal docente tutor, reuniones informales cuando las familias dejan o recogen a los hijos e hijas, talleres de padres y madres, y actividades de carácter lúdico (excursiones, festividades, etc.), así lo manifiestan la mayoría de las familias.

“Pienso que la relación con la escuela de nuestros hijos es buena, ella va a las reuniones de la escuela” (F14_Ext-Af-R8/P14_ES-TA). “me encargo de ir a las reuniones y de hablar con los tutores. Voy cuando puedo. No siempre porque también trabajo. Pienso que tenemos buena relación con la escuela” (F14_Ext-Af-R8/M14_ES-TA).

“La escuela comunicar bien con nosotros, maestra hablar con nosotros, siempre preguntar si comprender y si estar de acuerdo. Eso estar bien (F28_Ext-As-R8/M28_ES-TP). “Nosotros hacemos igual que nuestras madres, nos relacionamos con la escuela por la maestra y ella nos dice como participar con la escuela” (F28_Ext-As-R8/P28_FP-TP).

Se considera, además, que esta relación es buena, en la medida que se percibe que cada quien realiza las tareas que le competen, es decir, la escuela es quien debe proponer acciones en favor de la educación de los hijos e hijas y las familias deben participar en ellas.

“Yo pienso que la relación familia-escuela se da cuando la escuela realiza reuniones formales o reuniones informales para compartir padres y madres e hijos e hijas o reuniones de convivencia o talleres de padres y madres” (F20_Nu-AL-R8/M20-UNI-TP).

“Ahora que soy mamá, pienso que mi relación con la escuela es buena, intento participar en todo lo que hace la escuela y participo en las reuniones que hace la maestra de mis hijas. Siempre intento aportar” (F18_Nu-AL-R8/M18_FP-TA).

Desde esta primera concepción, la relación con la actual escuela de sus hijos e hijas se considera más cercana, más comunicativa y más participativa que la que tenían en el país de origen (cuenta con la opinión de las familias), así lo expresan las familias, especialmente de origen africano y asiático.

“Allá escuela no comunica con la familia, solo dar notas o decir si hijos se portan mal. Aquí se comunican siempre, la relación familia-escuela es mejor... hay más comunicación con padres, hay más reuniones, los hijos hacen más actividades, aprenden más cosas” (F16_Ext-As-R8).

La segunda concepción de relación familia-escuela es solo mencionada por familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral, quienes consideran que la conexión entre estos dos agentes educativos puede establecerse por iniciativa de ambos. En este caso, las acciones que más destacan para promover esta relación son: las reuniones con el personal docente tutor a petición de las familias, las reuniones informales al dejar o recoger a los hijos e hijas por decisión de la familia, y las acciones organizadas por la AMPA. Para estas familias la relación familia-escuela es buena si existe la posibilidad que ambas puedan realizar acciones que permitan crear conexiones entre ellas, porque solo a través de la implicación conjunta lograran una mejor educación para los hijos e hijas.

“Una de las cosas que ayuda a que la relación familia-escuela se dé es la participación de los padres dentro de la escuela, pero también si la escuela deja, delega algunas responsabilidades... y si hay una escuela recelosa y no quiere, pero los padres comienzan... no tiene más que abrirse. Por ejemplo cuando tú puedes hablar con los maestros y decirles me pasa esto con el tema de la lectura o... yo no he tenido problemas, yo le he dicho a la tutora; mira me gustaría hablar con el maestro tal. Todo está en cómo lo pidas, en la preocupación que manifiestes. O sea, si yo la nota que yo pueda poner en la agenda, la respuesta que te pongan en la agenda... es estar, es preocuparse” (F35_Nu_MultALE-R8).

“También depende mucho de las personas. Cuando mi hijo ha tenido algún problema, yo no lo dejo pasar, voy hablo con la docente, incluso con la directora. Esto también tiene que ver con que yo me relacione con la escuela” (F37_Nu-MultAL-R8/M37_UNI-TA).

Desde esta concepción, la relación actual que tienen con la escuela se percibe cercana y frecuente cuando los hijos e hijas se encuentran en los primeros niveles de estudio (educación infantil y educación primaria), y distante, esporádica y poco afectiva a partir de la ESO, así lo expresan algunas familias latinoamericanas. Estas familias, consideran que la relación familia-escuela debería ser cercana también en la ESO, sobre todo en los primeros años porque, aunque se reconoce que los hijos e hijas necesitan desarrollar la autonomía, también se considera que aún requieren de acompañamiento.

“Yo notó que allá hay más comunicación con los profesores, son más cercanos. Creo que entienden más a los padres (F34_Nu-AL-R8/M34_ES-NT). “Yo también lo pienso que allá hay más relación entre la escuela y las familias. Los profesores son más amigos de los padres, hay como más confianza al hablar de lo que les ocurre a los hijos” (F34_Nu-AL-R8/P34_ES-TA).

“En Argentina... se contempla mucho más en la relación con los niños y con las madres y padres. La cercanía. Aquí, en la escuela secundaria de mi hija era muy distante, poca orientación, poco interés por los niños y por la familia... en la ESO el niño necesita también una distancia porque tiene que desarrollar la autonomía, pero yo creo que muchas veces no se acompaña” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

1.2. Factores que influyen en la relación familia-escuela

Las familias consideran que los factores que favorecen o dificultan esta relación están relacionados con las responsabilidades de cada uno de estos dos agentes educativos. A continuación se presentan los que más destacan:

1.2.1. Factores relacionados con la escuela

La comunicación que, según las familias, requiere que:

La escuela se muestre dispuesta a escuchar y valorar las opiniones de las familias.

“También favorece la relación familia-escuela que la maestra sepa escuchar a los padres sobre lo que quieren para sus hijos... Los padres también debemos opinar y queremos que nos escuchen” (F22_Nu-MultALE-R8).

“Relación escuela y familias ser buena. Escuela hablar con padres sobre hijos, escuchar opiniones” (F24_Nu-Af-R3-8).

La escuela informe a las familias sobre cómo aprenden, cómo están (rendimiento académico, comportamiento) y qué necesitan los hijos e hijas.

“Que maestras siempre decir que hacen hijos en la escuela, por eso asisto a reuniones para saber cómo están hijos con estudio. Y es bueno que maestras digan todo lo que hacen hijos” (F10_Nu-Af-R3/M10_ES-TA).

La escuela utilice diversas vías de comunicación con las familias: agenda, correo electrónico, redes sociales (como *Facebook*), aplicaciones para móviles (*WhatsApp*), hablar personalmente cuando se deja o recoge a los hijos e hijas, y no solo cuando se realizan reuniones de madres y padres.

“También la manera en que la escuela se comunica con las familias, esta escuela es muy comunicativa nos informan por la agenda, por e-mail, por el *Facebook* del grupo, en la entrada o la salida de los niños de la escuela. La escuela aprovecha todos los recursos que puede para mantener informadas a las familias” (F19_Nu-MultALE-R8/P19_ES-TA).

La escuela procure que la comunicación, especialmente durante las reuniones de madres y padres, se establezca con todas las familias. Esto significa buscar estrategias para que esta comunicación llegue a las familias que desconocen o no dominan la lengua vehicular de la escuela.

“En las reuniones de padres que la tutora hable castellano porque no entiendo catalán y, no me entero lo que dice, siempre pido ayuda a otras madres. Ella sabe que no entiendo catalán porque cuando estamos solas habla conmigo en castellano” (F27_Nu-Af-R8).

“Recuerdo una reunión de padres para explicar no sé qué, tenía la voluntad de hablar en castellano la profesora porque había un par de madres chinas que entendían un

poco castellano y se olvidó... Me parece que en las reuniones de padres, considerando que los padres “no son material de”, o sea no son niños que están aprendiendo en la escuela para los cuales se ha elegido utilizar el catalán, que si facilitas la comunicación con la totalidad de los padres podría usarse el castellano” (F40_PS-MultALE-R8).

La acogida y atención a las familias al interior de las escuelas, es otro factor señalado. Se destaca especialmente durante dos momentos:

La acogida cuando se produce el primer contacto, porque la primera impresión parece determinar, de alguna manera, el tipo de relación futura que las familias tendrán con la escuela. Si no se sienten acogidas y valoradas suelen preferir no relacionarse con la institución educativa, así lo expresan las familias latinoamericanas con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral

“Cuando fuimos, recuerdo que la maestra, la que hace la presentación de la escuela, ella decía que en esa escuela había una “selección natural” y yo le pregunté qué quiere decir natural y me dijo que quien no tiene dinero para pagar no puede entrar. Seguramente fue un comentario inoportuno de una persona que igual no tiene nada que ver con la filosofía de la escuela, pero igual lo dijo al grupo y yo sobre todo... esto ya descartaba para mí” (F35_Nu-MultALE-R8/M35_UNI-TA).

“Hable con la directora y entonces la primera frase fue: sobre todo usted tranquila porque a su hija no la vamos a llamar sudaca... Y bueno, cuando me dijo dos o tres cosas salí corriendo, pero corriendo” (F36_PS-MultALE-R8).

La atención de la escuela en momentos de encuentro (reuniones de madres y padres, reuniones individuales con el personal docente tutor), relacionado sobre todo con el lugar donde deben esperar las familias al tutor o tutora cuando se les cita o cuando ellas desean hablar con él o ella. Para las familias, no tener un lugar específico para esperar y tener que hacerlo en el pasillo o en el patio es incómodo y puede causar una actitud de rechazo hacia la escuela.

“También cuando vamos a la escuela a hablar con la tutora. A veces nos hacen esperar en el pasillo hasta que venga y es un poco incómodo” (F11_Nu-AL-R3).

“Puede ser también que los padres no tengamos donde esperar a los maestros. Cuando voy nunca sé a dónde ir. Casi siempre espero en el pasillo que está cerca de un aula o en la puerta de la entrada porque no sé dónde estar. La verdad es que eso me quita las ganas de ir a la escuela” (F26_MoExt-AL-R8).

La apertura a las familias, es otro factor que favorece el establecimiento de la relación familia-escuela. Una apertura que requiere que la escuela se abra a las familias realizando principalmente en dos acciones:

Darse a conocer a las familias a través de su ideario de escuela o su proyecto educativo de centro. Si las familias saben cómo funciona la escuela, cuáles son sus normas, si la conocen pueden establecer una relación con ella.

“Favorece la relación familia-escuela que las escuelas presenten a las familias el proyecto educativo de centro y los valores que promueve” (F29_Nu-MultUEE-R3-8).

“Favorece la relación familia-escuela saber cómo funciona la escuela. Saber sus normas, cuándo hablar con los profesores, saber por qué hay reuniones. Es bueno saber cómo funciona escuela” (F33_Nu-As-R8).

Invitar a las familias a participar de las actividades que propone la escuela. Para las familias que la escuela escuche sus opiniones para planificar algunas actividades y que les delegue responsabilidades para su realización beneficia el establecimiento de la relación familia-escuela.

“También quizás sea importante para favorecer la relación familia-escuela, implicar a las familias en la elaboración de las actividades. Es decir, a veces es mejor consultar a los padres antes de solo proponer actividades que ya están planificadas, que requieran su presencia. Los padres también queremos lo mejor para nuestros hijos y si las propuestas son buenas, se comparten y discuten juntos, pienso que puede tener más aceptación” (F29_Nu-MultUEE-R3-8).

“Una de las cosas que ayuda a que a relación familia-escuela se dé es la participación de los padres dentro de la escuela, pero también si la escuela deja, delega algunas responsabilidades a los padres” (F35_Nu-MultALE-R8).

Las actividades de interacción entre las familias dentro de la escuela, como talleres de padres y madres, charlas, etc., porque se consideran ayudan a crear conexiones entre las familias y benefician el trabajo conjunto, así lo señalan las familias con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral.

“Las escuelas hacen actividades para activar la participación de los padres y madres hacia la escuela. Se comunican con nosotros a través de e-mails y con la agenda. Así nos mantienen al día y nos invitan a participar” (F20_Nu-AI-R8).

Sobre este factor, algunas familias, a pesar de reconocer que la escuela realiza acciones para promover interacciones entre ellas, expresan que durante las reuniones de madres y padres no perciben que éste sea uno de los objetivos a cumplir por la escuela.

“Hay reuniones de padres, pero no hay mucha interacción entre los padres en ese momento. Salvo así a nivel más individual que tú puedas ponerte. Es curioso porque la escuela realiza acciones para que las familias interaccionen pero no es un objetivo en las reuniones. Creo que ayudaría a la relación familia-escuela que las familias se conozcan porque sería más fácil luego colaborar con la escuela porque entre las familias se irían motivando y podrían trabajar juntas” (F40_PS-MultALE-R8/M40_UNI-TP).

Las actividades con las familias fuera de la escuela, tales como: excursiones, caminatas, campeonatos interescolares, etc., porque representan otra manera de conocerse y establecer conexiones, así lo manifiestan las familias, especialmente latinoamericanas con estudios universitarios y con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral.

“También que la escuela organice salidas con todas las familias, pienso que los padres siempre reciben mejor las cosas si se les tiene en cuenta. Además, las actividades como caminatas por el *Montseny*, campeonatos deportivos interescolares, o actividades de este estilo ayudan a conocernos” (F38_Nu-MultALE-R8).

La falta de disponibilidad del personal docente afecta el establecimiento de la relación familia-escuela, sobre todo en dos momentos:

Cuando las familias son citadas para hablar con el personal docente tutor y los horarios disponibles para que les atiendan son restringidos. Se considera que en la mayoría de los

casos estos horarios de atención a las familias coinciden con los de trabajo de los progenitores y es difícil que el docente tutor disponga de otros.

“La escuela debería buscar horarios para que la mayoría de padres puedan asistir” (F12_Ext-MultAfE-R3-8/M12_ES-TA).

“Los horarios de las reuniones como te hemos dicho porque trabajamos y no podemos ir a las reuniones si trabajamos. Las reuniones podrían ser en diferentes horarios para poder asistir” (F14_Ext-Af.-R8).

Y, cuando las familias necesitan hablar con un docente en concreto que no es tutor. Se señala que sería beneficioso que la familia tuviera la oportunidad de reunirse con cualquier docente, y no solo con el personal docente tutor, porque a veces se generan inquietudes en relación a una asignatura concreta y quien puede orientar mejor es el docente especialista en esa materia.

“Por ejemplo me acuerdo que en 1ro y 2do de bachillerato le iba súper mal en latín, pedí hablar con la profesora de latín y se negó... pedí hablar con ella para que me orientará de cómo podía ayudar a mi hija a aprobar latín... Y voy al centro, trato de hablar con la profesora y me dice que no... Y yo le dije a la tutora a mí me parece una barbaridad lo que están haciendo” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

1.2.2. Factores relacionados con las familias.

La responsabilidad durante la elección de escuela, porque se considera que si escuela y familia tienen las mismas visiones sobre la educación y la vida, es mucho más fácil que se relacionen, así lo expresan las familias de origen latinoamericano con progenitores con estudios universitarios.

“Sentir que el discurso de la escuela tiene que ver con tu discurso de vida. Que no haya un choque” (F6_Nu-MultAsE-R8/M6_UNI-NT).

“Nosotros asistimos a las puertas abiertas, nos recibieron muy bien, eran muy amables y una profesora nos enseñó las instalaciones de la escuela, nos explicó lo que hacían y nos gustó lo que decían sobre sus proyectos porque estaba en sintonía con lo que nosotros queríamos” (F7_Ext-AL-R3-8).

La participación en las acciones que propone la escuela. Se considera que para mejorar la relación con la escuela, las familias deben involucrarse en las diferentes actividades que les proponen (reuniones, talleres de padres/madres, salidas familiares, etc.).

“Ayudamos a mejorar la relación con la escuela, teniendo en cuenta lo que nos recomiendan, asistiendo también a las asambleas y colaborando con ellos cuando es necesario” (F8_Nu-MultALUE-R3).

Sobre este factor, al igual que en el apartado sobre la responsabilidad del acompañamiento a los hijos e hijas, se manifiesta que son las madres participan porque son las encargadas de hacerlo, porque cuentan con más tiempo debido a los horarios de sus trabajos o porque no trabajan fuera de casa. Solo en el caso de algunas familias con progenitores con estudios universitarios, se menciona una participación indistinta de la madre o el padre en las actividades que propone la escuela.

“Yo tengo más relación que él porque soy la que lleva y trae a la niña de la escuela, ya que tengo más tiempo ahora que no trabajo” (F6_Nu-MultAsE-R8/M6_UNI-NT).

“la relación con la escuela de nuestros hijos es buena, ella va a las reuniones de la escuela, yo no puedo porque trabajo más. Ella puede por horario, ella encargarse de eso” (F14_Ext-Af-R8/P14_ES-TA). “Sí, yo me encargo de ir a las reuniones y de hablar con los tutores” (F14_Ext-Af-R8/M14_ES-TA).

“Intentamos participar lo más que podemos, asistir a todas las reuniones, cuando uno de los dos no puede va el otro” (F31_Nu-AL-R3-8/M31_UNI-TA).

Otro aspecto que se destaca con relación a este segundo factor, es la ayuda que brinda tener una red de apoyo familiar (tías, abuelas, etc.) para suplir a los progenitores cuando no pueden participar en las actividades (reuniones, festividades, etc.) que propone la escuela. La red de apoyo familiar se considera igual de responsable y con igual compromiso que los progenitores, así lo manifiestan algunas familias latinoamericanas.

“Igual en nuestros países la red nos puede apoyar, sino está la mamá, está la abuela, sino está la tía... yo me acuerdo sino va una está la otra, igual te regaña una que la otra” (F35_Nu-MultALE-R8).

“Intento asistir a todas las reuniones de padres y cuando la tutora quiere hablar conmigo. Pero si no puedo, siempre va una de mis hermanas. Para mí la educación de mi hija es lo primero. Mi hermana tiene toda mi confianza, así que lo que ella proponga en la escuela sobre la educación de mi hija siempre será por su bien. Siempre mirara por lo mejor para mi hija, como si fuera suya” (F26_MoExt-AI-R8/P26_UNI-TA).

La participación en la AMPA, porque brinda a las familias la oportunidad de trabajar conjuntamente con la escuela, así lo expresan, especialmente, las familias involucradas con esta asociación.

“Estoy en el AMPA y sé lo importante que es que las familias y la escuela trabajen juntas en las actividades que se hacen dentro y fuera de la escuela. Deben coordinar y planear actividades no solo para los alumnos sino para el resto de familias” (F17_Nu-MultAsE-R8/M17_ES-TP).

La disponibilidad de tiempo de las familias para asistir a las actividades que la escuela propone. Nuevamente se menciona que una falta de conciliación de la vida laboral con la vida familiar impide que las familias reserven tiempo para establecer alguna conexión con la escuela. Solo las familias que tienen negocios propios y en las que solo trabaja el padre, señalan que, por sus horarios, para ellas es más fácil participar e implicarse en las actividades que propone la escuela.

“También puede favorecer la relación familia-escuela el tiempo que los padres tienen para relacionarse con la escuela. Si trabajan los dos como nosotros no es fácil” (F23_Nu-AI-R8/P23_ES-TA).

“Asistir cuando la maestra nos llama. Y eso lo podemos hacer porque trabajamos para nosotros mismos, porque si trabajáramos para otro no lo podríamos hacer” (F22_Nu-MultALUE-R8).

La percepción de felicidad que los hijos e hijas con la escuela, porque para las familias funciona como una especie de indicador de satisfacción. Si se percibe que los hijos e hijas son felices yendo a la escuela, son felices con lo que hacen y aprenden en la escuela entonces las familias tienden a acercarse más a la escuela y a estar dispuestas a escucharla.

“También lo que sienten los hijos por la escuela también ayuda. Si tú ves que tu hija es feliz yendo a la escuela y que es feliz hablándote de lo que ha hecho en la escuela y que vuelve de la escuela feliz. ¿Qué vas a pensar? Solo que se están haciendo las cosas bien en la escuela, y claro que vas a animarte a escuchar a los maestros” (F19_Nu-MultALE/M19_ES-TA).

El desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo y de la escuela, que se considera dificulta que las familias se relacionen con la escuela, así lo expresan principalmente las familias de origen africano y asiático con independencia del tiempo de residencia que tengan.

“Tampoco ayuda no saber cómo funciona la escuela aquí. Si no sabes cómo funciona no puedes relacionarte bien, no puedes comprender porque hacen las cosas” (F33_Nu-As-R8/M33_ES-TP).

1.3 Relación familia-escuela y éxito escolar desde la perspectiva de las familias

Si bien todas las familias consideran que, de una u otra manera, se relacionan con la escuela de sus hijos e hijas, no todas consideran que esta relación favorezca el éxito escolar de los y las menores. Es el caso, principalmente, de familias de origen africano con una concepción de éxito escolar asociado al rendimiento académico, para quienes su relación con la escuela no afecta las calificaciones de sus hijos e hijas.

“No, no creo que la relación con la escuela ayuda a las notas de mis hijos. No lo creo” (F4_Nu-Af-R8).

“No creo que ayudar al éxito de hijos porque no relacionar con notas de hijos. Maestras poner notas porque hijos estudiar no porque padres relacionarse con escuela” (F32_Nu-Af-R3-8).

El resto de familias, especialmente las que tienen una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral, reconocen que la relación familia-escuela influye en el éxito escolar de los hijos e hijas. La implicación, tanto de la familia como de la escuela, es importante para que los y las menores consigan tener éxito.

“La relación familia-escuela favorece el éxito escolar porque siempre está la comunicación padres y escuela que es importante para apoyar a los hijos con los

deberes (F7_Ext-AL-R3-8/P7_UNI-TP). Pienso lo mismo. La comunicación entre familias y escuela es buena para el aprendizaje de los hijos porque así podemos ir todos a por el mismo camino cuando hay algún problema que afecte el éxito escolar” (F7_Ext-AL-R3-8/M7_UNI-TP)

“Yo creo que el éxito escolar depende de la escuela y la familia y si una de las dos, si no van a la par falla, es difícil conseguirlo” (F35_Nu-MultALE-R8).

2. Relación familia-escuela-comunidad

2.1. Percepción de la relación familia-escuela-comunidad

De las entrevistas a las familias se identifican tres percepciones de la relación familia-escuela-comunidad, según la frecuencia de participación que tienen las familias en las actividades que propone la escuela.

Las familias que manifiestan tener mucha relación con la escuela son las únicas que reconocen que existe la relación familia-escuela-comunidad

“La escuela y la familia tienen un vínculo con la comunidad. Se educa en comunidad, la escuela planifica las actividades siempre contando como la comunidad... La escuela pilota las actividades y las familias y la comunidad ayudan a llevarlas a cabo” (F7_Ext-AL-R3-8/P7_UNI-TP).

Las familias que señalan que en contadas ocasiones no participan de las actividades que promueve la escuela, expresan que no perciben algún tipo de relación entre familia-escuela-comunidad.

“Yo sinceramente no veo muchas actividades con la comunidad” (F37_Nu-MultAL-R3-8).

Las familias que manifiestan que participan poco de las actividades que les propone la escuela porque coincide con los horarios de sus trabajos, señalan que desconocen que exista este tipo de relación.

“No sé si hay relación familia-escuela-comunidad, no lo he visto” (F14_Ext-Af-R8)

“No sé si existe relación entre la familia, la escuela y la comunidad” (F28_Nu-As-R8)

“Sobre el barrio, no sabría decirte muchas cosas. Imagino que si estuviera en el AMPA tendría más información” (F29_Nu-MultUEE-R3-8/P29_UNI-TA).

2.2. El rol que cumple la familia, la escuela y la comunidad en el establecimiento de una relación entre ellas

Las familias que reconocen la existencia de la relación familia-escuela-comunidad, consideran que cada uno de estos tres agentes educativos cumple un rol importante en el establecimiento de esta relación y, por ello, debe realizar ciertas acciones. A continuación se explican cada uno de estos roles:

2.2.1. Rol de la escuela

Las familias la identifican como la institución que debe liderar y promover el trabajo conjunto entre familia-escuela-comunidad, a través de un equipo directivo que sepa: (1) dirigir espacios socioeducativos de participación que involucren a los tres agentes educativos, y (2) demandar y gestionar los recursos (económicos, materiales y humanos) que otros agentes socioeducativos de la comunidad pueden proporcionarle, como: subvenciones, infraestructura urbana (biblioteca, auditorium, plazas, teatro, etc.), profesionales (agentes de seguridad, personal sanitario, etc.), para realizar acciones educativas culturales o de ocio.

“Ellos (la escuela) implementan programas que tienen relación con la comunidad... Tienen mucho, mucho apoyo del ayuntamiento. Al ayuntamiento van, piden. Ellos por ejemplo fueron los que inventaron la *Comissió social*⁶¹, que una vez al mes se reúnen con todos los agentes sociales del barrio para ver cómo abordan y resuelven los problemas que tienen los chicos del centro: *serveis socials*⁶², el hospital, todos, porque todos de alguna manera educan, todos están en esa red... Van al ayuntamiento

⁶¹ Las comisiones sociales de los centros educativos tienen por objetivo reducir y/o prevenir los posibles factores de riesgo en los infantes y adolescentes escolarizados, mediante el trabajo conjunto de los diferentes servicios que inciden tanto en los menores como en sus familias, para garantizar su desarrollo integral. (Consorci d'Educació de Barcelona y Institut Municipal de Serveis Socials, 2014).

⁶² Servicio social

y le dicen miren necesitamos esto. ¡Bueno venga! Como saben que le cumplen se lo dan, ¡Entiendes! Gestionan, saben gestionar” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

2.2.2. Rol de las familias

Solo se identifica la actuación de las familias a través de la AMPA, así lo señalan las familias que son miembros de esta asociación y las latinoamericanas con más años de residencia. Para estas familias la AMPA debería ser la encargada, en representación de todas ellas, de organizar y coordinar actividades que impliquen la participación de familia, escuela y comunidad, tales como: fiestas, talleres, charlas gratuitas, *gymcana* de lectura por Sant Jordi, acciones de solidaridad, etc.

“El AMPA en representación de las familias también realiza actividades pidiendo lugares, pidiendo espacios para actividades de este tipo” (F40_PS-MultALE-R8).

“En *Sant Jordi* además de los intercambios de libros se hace en el camino escolar, se van dejando los libros en los diferentes comercios y se hace una *gymcana* donde los niños deben ir encontrando los libros donde se han dejado, entonces los niños tienen que recorrer y apuntar en donde se encuentran” (F35_Nu-MultALE-R8/M35_UNI-TA).

2.2.3. Rol de la comunidad

Las familias manifiestan dos situaciones para explicar la actuación que tiene la comunidad para impulsar la relación familia-escuela-comunidad. En primer lugar, se sugiere que la comunidad aún no se puede considerar como un agente educativo que fomenta el establecimiento de esta relación, se percibe aún en proceso, así lo manifiestan las familias con progenitores con estudios universitarios.

“Todavía no he encontrado que la comunidad tenga un papel en fomentar la relación familia-escuela-comunidad. Se está construyendo. Yo creo que hay ahora, a partir del 15M⁶³ y todo eso, se vuelve a dar valor a lo local. Entonces el barrio, todo comienza a tener más protagonismo. La implicación yo creo que también la crisis que hemos vivido hace que la necesidad de la red entre los seres humanos que comportamos una comunidad, pero bueno es un proceso...” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

⁶³ Movimiento ciudadano formado a raíz de la manifestación del 15 de mayo de 2011 en España

En segundo lugar, se identifica a la comunidad, especialmente como el ayuntamiento, como un agente educativo que favorece el establecimiento de la relación familia-escuela-comunidad proporcionando recursos (materiales, económicos y humanos) para que la escuela y la AMPA pueda realizar acciones de conexión, así lo manifiestan en resto de familias que reconocen la existencia de esta relación.

“Quizás cuando se organizan las *xerrades*⁶⁴ con ayuda económica del Ayuntamiento para poder invitar a algún especialista para la escuela de padres” (F17_Nu-MultAsE-R8/M17_ES-TP)

“Además, creo que el ayuntamiento realiza charlas en la escuela de padres. Y se invita a profesionales a la escuela o a los padres a los espacios del ayuntamiento a hablar de cosas de los niños” (F5_Nu-As-R8/P5_FP-TP).

2.3. Acciones que favorecen la relación familia-escuela-comunidad

A partir de las entrevistas a las familias que reconoce la existencia de este tipo de relación, se identifican acciones promovidas por la escuela que conforman dos grupos:

2.3.1. Acciones de carácter lúdico

En este grupo se encuentran las acciones promovidas por la escuela que invitan al esparcimiento a todas las familias del barrio. Entre las acciones que más señalan, se encuentran: festividades (comparsa por carnaval...), talleres para madres y padres (baile, manualidades, repostería, etc.) y patio abierto.

“Cuando hacen actividades en las calles del barrio y todos los vecinos pueden ver lo que hacen los chicos, como la rúa de carnaval” (F11_Nu-AL-R3-8).

2.3.2. Acciones de carácter socioeducativo

En este segundo grupo se encuentran acciones promovidas por la escuela, con la ayuda de la AMPA, del Ayuntamiento (principalmente económica) y de otros agentes sociales de la comunidad (asociaciones, fundaciones, centros de salud, policía, etc.). Entre las que más destacan, se encuentran (1) acciones que invitan a participar a los vecinos del barrio a una acción concreta, como el camino seguro para la población estudiantil de educación

⁶⁴ En castellano charlas

infantil y primaria o mercadillos para recaudar fondos para realizar donaciones a instituciones del barrio; (2) acciones de participación de los agentes sociales del barrio en las escuelas para ayudar a la población estudiantil, como las comisiones sociales, la formación profesional fuera de la escuela o las charlas con agentes sociales de la comunidad (enfermeras del centro de salud, policía, bomberos, etc.), y (3) acciones que combinan procesos educativos y servicios a la comunidad, como los proyectos de ApS⁶⁵ entre diferentes escuelas de diferentes niveles educativos.

“Implementan programas que tienen relación con la comunidad. Ellos por ejemplo tienen todo tipo de programas que vinculan la escuela con la comunidad: patio abierto, formación profesional fuera en el ayuntamiento, por ejemplo violencia de género viene el centro de *l’Hospitalet* que trabaja el tema, por el ejemplo el CAID⁶⁶, también va una enfermera que hace todo el tema de salud, hacen ApS que hace que ellos vayan a la primaria que está en la otra calle, los chicos salen, tienen el programa Cicerone⁶⁷ que es que los más grandes enseñan a los más chicos, cursos talleres para las madres de bailes de no sé qué” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

2.4. Relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar

Dos son las visiones sobre la influencia de la relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar que poseen las familias que reconocen la existencia de esta relación. Estas visiones están vinculadas al tipo de concepción de éxito escolar que tienen.

2.4.1 Desde la visión de éxito escolar asociado al rendimiento académico

Algunas de las familias, que tienen una concepción de éxito escolar asociado al rendimiento académico, reconocen que existe una relación familia-escuela-comunidad, pero no consideran que ésta influya en el éxito escolar de sus hijos e hijas. Manifiestan

⁶⁵ ApS o Aprendizaje-Servicio. “Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarla” (Centro promotor de ApS de Cataluña). Para más información véase: <https://aprenentatgeservei.cat>

⁶⁶ Centro de Atención e Información de la Mujer en catalán Centre d’Atenció i Informació de la Dona.

⁶⁷ Para más información véase Proyecto ApS Cicerone Instituto Rubió i Ors en: <https://agora.xtec.cat/ies-rubio-hospitalet/categoria/aps-servei-comunitari/cicerone/>

que sí que puede contribuir a la socialización y a la adquisición de valores, pero no tiene ningún tipo de influencia en su rendimiento académico (calificaciones).

“Si el éxito de mis hijos se mira solo de la parte académica no creo que ayude las actividades, pero si lo ves como formación del individuo, de sus relaciones con otros niños, con gente mayor, con profesores, entonces, sí. Ayuda la parte más social, el desarrollo social del niño, sus relaciones con otra gente sí que ayuda. No ayuda la parte más académica” (F3_Nu-MultAfE-R8).

“La relación familia-escuela-comunidad no sé si es importante para el éxito escolar de los hijos. Para mí está más relacionada con la socialización. Con que los niños aprendan a relacionarse con las personas de la comunidad que les rodea. Eso también es importante porque les ayuda luego a tratar a otras personas y respetar las opiniones de otros” (F9_Mo-AL-R8).

2.4.2. Desde la visión de éxito escolar asociada al desarrollo integral

Para familias con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral, esta relación contribuye al éxito, en la medida que cada uno de ellos interviene en la educación de sus hijos e hijas. Y por tanto, cada uno de ellos tiene su parcela de responsabilidad.

“Yo diría que mi hija tiene éxito, yo creo que tiene competencias muy buenas, que las ha desarrollado en la escuela y en la convivencia en casa, en los dos lados. Y es fruto de todas las relaciones que ha tenido. De su familia, de nosotros, de la familia más amplia, de la escuela, de la sociedad, de nuestros amigos. Yo creo que sí, que todos han intervenido, es el producto de un montón de gente, no solamente de su papá y su mamá, si no de todas las personas, de su abuelo, de su abuela, de sus tíos, de sus primos, de la gente, de las niñas que vivían en la escalera... creo que hay que salir de ese núcleo familiar muy, muy pequeño, hay que extenderlo porque todos educamos. Para mí la sociedad educa, la comuna educa” (F36_PS-MultALE-R8/M36_UNI-TA).

Capítulo 8: Conclusiones, límites y prospectiva

8.1. Conclusiones y aportaciones

8.2. Propuesta d'intervención

8.3. Límites de la investigación

8.4. Prospectiva.

Introducción

Este octavo y último capítulo se organiza en función a cuatro apartados:

En el primero se presentan las principales conclusiones que emergen de los resultados obtenidos, que dan respuesta a los objetivos de la investigación, así como las aportaciones y las reflexiones a nivel teórico.

En el segundo apartado se expone la propuesta de intervención a partir de los resultados obtenidos.

Y finalmente, en los dos siguientes apartados, se abordan los límites de la investigación, así como las propuestas de investigación futuras.

8.1. Conclusiones y aportaciones del estudio

En su conjunto las conclusiones sugieren que las familias contemplan el bienestar y la educación de los hijos e hijas desde el inicio de sus proyectos migratorios y que en sus expectativas educativas proyectan sus aspiraciones en relación a la formación y al futuro profesional y laboral de los y las menores. Además, reconocen a la escuela como un agente educativo importante que favorece el cumplimiento de sus expectativas educativas y del éxito escolar que desean que consigan sus hijos e hijas. Razón por la cual, muchas de las familias consideran relevante ser responsable con la elección de escuela y el tipo de relación que tengan con ella. Sin embargo, con relación a la relación familia-escuela-comunidad no siempre perciben su existencia ni contemplan que esta relación favorezca el éxito escolar de sus hijos e hijas.

A continuación se presentan las conclusiones y las aportaciones más relevantes teniendo como referencia los objetivos de la investigación:

Objetivo General 1

Analizar los aspectos vinculados al proyecto migratorio y a las expectativas educativas parentales que se relacionan con la educación de los hijos e hijas desde la perspectiva de las familias migradas.

La educación de los hijos e hijas en diferentes momentos del proyecto migratorio

El bienestar y la educación de los hijos e hijas están presentes a lo largo de la ejecución del proyecto migratorio de las familias, y se evidencia en diferentes momentos de este proceso.

Inicio

El disfrute de mejores condiciones de vida y de acceso a una mejor educación, por parte de los hijos e hijas, son motivos que animan a las familias a dejar sus países de origen, en línea con las posibilidades de realizar estudios medios o superiores que señalan las investigaciones de Garreta (2011a) con hijos e hijas de familias migradas. Sin embargo, estos motivos no son los únicos, ni se originan de manera aislada, sino que, a menudo, se suman a otros que están relacionados con las circunstancias que viven las familias en sus países de origen, entre las que se encuentran:

Las circunstancias socioeconómicas, que llevan a las familias a buscar una mejor calidad de vida en otros países con más posibilidades de trabajo, en línea con las teorías de la migración internacional (Lewis, 1954; Todaro, 1969, Stark, 1991, Piore, 1969; Portes y Walton, 1981; Sassen, 1988) y otras investigaciones (Albert, Navarro, Rodríguez, Sanahuaja, y Santoja, 2010; Ballestín y Roca, 2011) que centran el foco de la emigración en la economía.

Las circunstancias políticas y de conflicto, que provocan inseguridad personal y deterioro en la calidad de vida de las familias, tal y como señalan otras investigaciones (Castillo y Reguant, 2017; González, 2015), y que obligan a las familias a buscar tranquilidad y seguridad en otros países.

Las circunstancias personales que motivan a algunos miembros de las familias a salir de sus países de origen en busca de un mejor desarrollo profesional o el deseo de formar una familia, en línea con la idea de acumulación de estudios y formación profesional que señala Izquierdo (2000a) o de inmigración por amor que mencionan Roca y Bodoque (2012).

Planificación

La responsabilidad de los hijos e hijas está también presente durante este momento del proyecto migratorio. Antes de la emigración, no solo es importante considerar cuál será el país de destino adecuado, quien emigrará primero, con qué recursos económicos y red de apoyo se cuenta o qué papel debe cumplir cada miembro de la familia durante la emigración, coincidiendo con otras investigaciones (Criado, 2000; Grande-Martín y Del Rey-Poveda, 2012), sino además, reflexionar sobre cómo se actuará después de la emigración, qué posibilidades y facilidades de acceso al mercado laboral se tiene y quién se encargará del cuidado y educación de los hijos e hijas, en ausencia de los progenitores.

Las redes que apoyo con que se cuenta, especialmente de familiares (abuelas/abuelos, tías/ tíos...), se valora por la ayuda que brinda con el cuidado, custodia y educación de los hijos e hijas y, contrariamente a otras investigaciones (Albert, y otros, 2010; Terrén y Carrasco, 2007), no solo cuando se piensa dejar a los hijos e hijas en el país de origen, sino también cuando se planea emigrar con ellos y ellas. Contar con redes de apoyo en el país de destino es igual de importante que contar con ellas en el país de origen, pues son quienes asumirán, de alguna manera, las responsabilidades de los progenitores.

Finalización

La percepción de logro de los objetivos del proyecto migratorio, lleva a las familias, con más tiempo de residencia, a considerar como punto final de este proceso, quedarse en el actual país de residencia o retornar al país de origen, pero no solo por la comparación de las condiciones de vida que puede proporcionar cada país como señalan Terrén y Carrasco (2007), sino también por el bienestar de los hijos e hijas.

La decisión de quedarse en el nuevo país se justifica por dos razones: (1) el crecimiento de un sentimiento de arraigo hacia el actual país de residencia, especialmente originado por el nacimiento y la felicidad que perciben las familias en sus hijos e hijas, y, (2) la mejora en la calidad de vida como consecuencia de la estabilidad económica y laboral que las familias tienen en el nuevo país de residencia, coincidiendo con las investigaciones de Velandia y Lacassagne (2012). Esta estabilidad proporciona a las familias el poder adquisitivo que les permite invertir en la educación de los hijos e hijas, sobre todo para familias que emigraron por circunstancias socioeconómicas difíciles y por el bienestar de los y las menores.

La decisión de retornar al país de origen se plantea, por algunas familias, como un objetivo a largo plazo y se justifica por tres razones: (1) aumentar el patrimonio a través de la compra de propiedades (terreno, casa, etc.) o el comienzo de un negocio con que mantenerse en el país de origen, coincidiendo con Albert, y otros (2010), (2) percibir que su país tiene una mejor situación económica y laboral que la tiene actualmente, en línea con las investigaciones de Izquierdo (2000a), y (3) la finalización de la crianza y la educación de los hijos e hijas hasta que sean profesionales y pueden valerse por sí mismas.

Factores que influyen en el cumplimiento del proyecto migratorio

Los factores que favorecen o dificultan el cumplimiento de los objetivos del proyecto migratorio y que, de una u otra forma, tienen un impacto en el bienestar y la educación de los hijos e hijas conforman tres grupos:

Factores de naturaleza económica, influyen en el cumplimiento de los objetivos del proyecto migratorio que se relacionan con la economía familiar. Se destaca (1) la situación económica y (2) las posibilidades de acceso al mercado laboral en el nuevo país,

porque se considera que facilita obtener un trabajo, en el menor tiempo posible y con mejores salarios que en el país de origen.

El trabajo se valora porque aumenta los recursos económicos de quien emigra y le permite (1) enviar remesas, (2) reagrupar al resto de la familia (pareja y/o hijos e hijas), y (3) ahorrar para adquirir alguna propiedad o negocio en el país de origen y poder retornar.

Factores de naturaleza emocional, influyen en el cumplimiento de los objetivos del proyecto migratorio de las familias, en la medida que afectan al bienestar afectivo y a la adaptación de los hijos e hijas en la nueva sociedad de residencia. Se destacan (1) el deterioro del vínculo afectivo entre los y las menores y sus progenitores, como consecuencia de la realización de una emigración por fases que los obliga a separarse geográficamente hasta el momento de la reagrupación, y que contribuye con la fractura de conexiones emocionales, y (2) la falta de arraigo y sentido de pertenencia hacia el nuevo país, por parte de los hijos e hijas, especialmente si son adolescentes, en línea con la idea de identificación con la sociedad de acogida que señala Massot (2003). Esto hace difícil, no solo la relación entre los miembros de la familia, sino también la adaptación a la nueva sociedad, incluida la escuela.

Factores de naturaleza social, influyen en el cumplimiento de los objetivos del proyecto migratorio que dependen de la capacidad de las familias para desenvolverse en la nueva sociedad. Se destacan (1) el conocimiento de la nueva lengua, porque facilita la comunicación y el acceso al mercado laboral, y (2) las redes de apoyo que poseen las familias.

Con respecto a las redes de apoyo, las formadas por familiares y amistades, no solo ayudan a las familias con recursos económicos o información relevante sobre el nuevo país (incluido el sistema educativo y la escuela), como afirman otras investigaciones (Albert, y otros, 2010; Izacara, 2010; Pedone, 2010; Requena y Sánchez-Dominguez, 2011), sino además, con ayuda a nivel emocional para paliar el duelo afectivo que provoca la separación de los seres queridos. En el caso de las redes de apoyo institucional, se destaca especialmente la ayuda que proporciona la escuela con (1) la custodia y cuidado de los hijos e hijas cuando los progenitores trabajan, coincidiendo con otras investigaciones (Garreta, 2011a; Collet y Tort, 2013), (2) la creación de nuevas relaciones de amistad, en línea con la noción de escuela como agente integrador que

señalan Cárdenas y Terrón (2011), (3) la economía familiar a través de información sobre otras instituciones sociales (Cáritas o Servicio Social...) que pueden ayudarles o con la gestión de donaciones de material escolar para quienes lo necesitan, y (4) el deseo de brindar una mejor educación a los hijos e hijas.

Expectativas de las familias vinculadas a la educación de los hijos e hijas

Las expectativas educativas se conciben como deseos y aspiraciones que las familias poseen en relación a la formación y futuro profesional y/o laboral de sus hijos e hijas. Desde esta perspectiva, se aprecian tres tipos de expectativas educativas: (1) aspirar que los hijos e hijas superen niveles de estudio a los que los progenitores no pudieron acceder, porque es la vía para obtener una profesión que permita tener mejores trabajos y vivir en mejores condiciones económicas que los progenitores, en línea con la idea de transformación de capital cultural en capital económico de Bourdieu (2001). Esta es la concepción de la mayoría de las familias, (2) aspirar que los hijos e hijas estudien para superar los estudios básicos obligatorios y poder trabajar en el negocio familiar, es la concepción de algunas familias de origen africano y asiático que tienen negocios propios, y (3) aspirar que los hijos e hijas estudien, no solo para obtener una profesión con la que puedan trabajar para vivir sino también para que sean felices, es la concepción de familias con progenitores con estudios universitarios.

Expectativas educativas y religión familiar

No se manifiesta ningún deseo ni aspiración para que los hijos e hijas aprendan alguna religión en la escuela. Aunque sí, el deseo que los hijos e hijas aprendan valores y conocimientos sobre las diferentes religiones, porque se considera que puede contribuir a la comprensión y respeto a las creencias de los demás.

La enseñanza de la religión se valora como un deber exclusivo de las familias y los centros de culto (mezquita, iglesia, etc.), a pesar de, en algunos casos, conocer que se puede solicitar que esta enseñanza se realice en la escuela, contradiciendo algunos resultados de otras investigaciones (Ministerio de Justicia, Gobierno de España, 2018).

Expectativas educativas y lengua de origen

El desarrollo de la competencia lingüística en la lengua de origen, por parte de los hijos e hijas, es una aspiración que algunas familias defienden porque es parte de su cultura, coincidiendo con otras investigaciones (Benoit, y otros, 2008; Goenechea e Iglesias, 2017).

La importancia que las familias otorgan a la enseñanza de la lengua de origen, depende de dos razones (1) la percepción de utilidad fuera de la escuela, y (2) la percepción de dificultad de su enseñanza al interior de la escuela. Así, las familias de habla inglesa consideran su enseñanza importante como medio de comunicación a nivel mundial. En cambio, para familias que hablan una lengua diferente al castellano, al catalán o al inglés presentan dos posiciones, por un lado reconocen que la enseñanza de su lengua de origen en la escuela representa una difícil tarea a cumplir. Y por otro, que si fuera posible sería beneficio para sus hijos e hijas, porque es parte de su cultura.

Cumplimiento de las expectativas educativas

Las visiones de cumplimiento de las expectativas educativas de las familias dependen del nivel educativo que cursan los hijos e hijas. Si estudian niveles post obligatorios, se afirma que se están cumpliendo. En cambio, si los hijos e hijas estudian aún en otros niveles educativos (infantil, primaria, ESO) se valora como prematuro para afirmarlo.

Las razones por las cuales, las familias consideran que sus hijos e hijas deben cumplir con sus expectativas educativas son (1) el reconocimiento a los sacrificios y esfuerzos que realizan los progenitores para que reciban una mejor educación, y (2) la continuidad del modelo de logro profesional de los progenitores asociado a la valoración de formación universitaria y a la acreditación a través de títulos profesionales, en línea con la idea de logro como continuidad familiar de Kanouté, Vatz, Rachédi y Tchimu (2008).

Factores que influyen en el cumplimiento de las expectativas educativas

Los factores que favorecen o dificultan el cumplimiento de las expectativas educativas de las familias conforman tres grupos:

Factores relacionados con los hijos e hijas, se destaca especialmente la actitud responsable que los y las menores tienen hacia sus propios estudios.

Factores relacionados con las familias, especialmente con las responsabilidades de los progenitores. Se destaca (1) el apoyo familiar económico (inversión destinada a los estudios), emocional (afecto y confianza) y de acompañamiento (estar presente en todo momento) a favor de la educación de los hijos e hijas, y (2) la elección de la escuela, que exige visitarla, conocer su proyecto educativo y al personal docente antes de matricular a los hijos e hijas.

Factores relacionados con las familias, especialmente con las responsabilidades de los progenitores en favor de la educación de los hijos e hijas. Se destaca (1) el apoyo familiar económico (inversión destinada a los estudios), emocional (afecto y confianza) y de acompañamiento (estar presente en todo momento), y (2) la elección de la escuela, que exige previamente visitarla, conocer su proyecto educativo y al personal docente.

Factores relacionados con la nueva sociedad, entre los que se destaca (1) la situación económica y laboral del nuevo país de residencia, porque influye en el poder adquisitivo y los recursos que las familias pueden destinar a los estudios de los hijos e hijas, (2) la enseñanza de conocimientos y valores que imparte la escuela que coinciden con las expectativas educativas de las familias, y (3) la calidad del personal docente de la escuela, que se asocia a sus competencias profesionales (personales y técnicas) del personal docente.

Expectativas educativas y elección de escuela

La mejor escuela para los hijos e hijas pasa por elegir entre escuela pública y escuela privada. Las familias optan por uno de estos dos tipos de escuela, principalmente por tres razones:

La coincidencia entre las expectativas educativas de las familias y la filosofía o el ideario de la escuela. Si la elección es escuela pública, se espera que (1) los hijos e hijas se eduquen en un entorno que refleje la sociedad donde viven, y (2) se enseñe conocimientos y valores que puedan utilizarse dentro y fuera de la escuela. En cambio, si la elección es escuela privada, se espera que los hijos e hijas reciban una educación de mejor calidad que la que podrían adquirir en una escuela pública.

La mejor escuela para los hijos e hijas que puedan permitirse las familias de acuerdo a los recursos económicos que poseen. Se considera que, a pesar de reconocer que la escuela pública del nuevo país es mejor que la del país de origen, si se tuviera más recursos económicos se elegiría la escuela privada.

El modelo de escuela de mejor calidad educativa que las familias traen consigo de sus países de origen. Se asume que, al igual que en el país de origen, la escuela privada, proporcionará a los hijos e hijas una educación de calidad asociada a exigencia académica, trato personalizado y prestigio institucional (a partir de acreditaciones basadas en el rendimiento académico del alumnado).

Objetivo General 2:

Comprender el imaginario de las familias migradas sobre el éxito escolar de sus hijos e hijas

Concepción de éxito escolar de las familias

El éxito escolar se concibe a partir de las expectativas educativas que tienen las familias o de los motivos que impulsaron sus proyectos migratorios.

Éxito escolar asociado a rendimiento académico

El éxito escolar se concibe como la obtención de buenas calificaciones y resultados académicos, la superación de niveles de estudios (incluyendo los post obligatorios), tal y como afirman otras investigaciones (Ferrer-Esteban y Albaigés, 2012; Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013a), y a la vez, con las posibilidades de acceso al mercado laboral que tienen los hijos e hijas. Esta es la concepción de familias con proyectos migratorios impulsados por el bienestar de los hijos e hijas y de familias con expectativas educativas relacionadas con la superación de estudios básicos para poder trabajar en el negocio familiar, y con la superación de niveles de estudios para adquirir una profesión con la cual tener mejores trabajos y vivir en mejores condiciones que los progenitores.

Desde esta concepción de éxito escolar, la escuela se percibe como una institución que valora las calificaciones, la superación de exámenes y la superación de niveles de estudio

y que, por tanto, trabaja solo para conseguirlo, contrariamente a la noción de escuela que educa y no solo instruye de otras investigaciones (Oliver, Rivas y López-Dávila, 2013b).

Éxito escolar asociado a desarrollo integral

El éxito escolar se concibe como aprendizaje y desarrollo de todo tipo de competencias (conocimientos, valores, capacidades...) que preparan para la vida, tal y como afirman otras investigaciones (Ferrer-Esteban y Albaigés, 2012, Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013a). Y se reconoce que estas competencias pueden ser adquiridas a partir de todas las interacciones que los hijos e hijas establecen en todos los entornos en los que participan (barrio, centros que imparten actividades extraescolares, familia, clubes, etc.), en línea con la concepción de éxito educativo señalado por Sánchez (2016). Esta es la concepción de familias con progenitores con estudios universitarios cuyas expectativas educativas están orientadas a conseguir la felicidad de los hijos e hijas, y que, en algunos casos, han cambiado hacia esta concepción de éxito a causa de sus experiencias como estudiantes universitarios y con las actuales escuelas en el nuevo país de residencia.

Las familias con esta concepción de éxito escolar esperan que la escuela, desde una visión holística, contribuya al logro de este éxito, adaptándose a las necesidades de la población estudiantil, respetando la opinión de los progenitores y organizando actividades que posibiliten el desarrollo de todo tipo de capacidades y competencias. Escuela y familia se perciben como responsables para lograr que los hijos e hijas tengan éxito escolar.

Factores que influyen en el éxito escolar

Los factores que influyen en el éxito escolar identificados conforman tres grupos que guardan relación con: los hijos e hijas, las familias y la sociedad de residencia. Además, se aprecia dos situaciones: (1) algunos de estos factores son los mismos que se mencionan en el apartado sobre el cumplimiento de las expectativas educativas, quizás por la relación que las familias establecen entre estas dos concepciones (éxito escolar y las expectativas educativas), y (2) la mayoría de factores son mencionados por las familias, con independencia a la concepción de éxito escolar que poseen. En pocos casos, se identifican factores mencionados solo por familias con una sola concepción.

Factores relacionados con los hijos e hijas, están relacionados con el desempeño de los hijos e hijas como estudiantes y la adaptación al contexto escolar. Se destacan (1) la actitud de los hijos e hijas hacia los propios estudios, en línea con otras investigaciones (Barrios y Frías, 2016; Longás, Cussó, De Querol y Riera, 2016), (2) el conocimiento y la utilización de métodos y estrategias de estudios, desde los primeros niveles de estudio, (3) el conocimiento de la nueva lengua vehicular de la escuela, y (4) la capacidad de adaptación de los hijos e hijas a la nueva escuela. Este último factor solo es identificado por familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral.

Factores relacionados con las familias, están relacionados con las responsabilidades que se considera que los progenitores debe tener en cuenta para favorecer el éxito escolar de los hijos e hijas. Se destacan: (1) la responsabilidad para elegir la escuela, nuevamente como resultado de la coincidencia entre lo que la familia espera de ella y lo que ella puede ofrecer a la familia, (2) el tiempo que se dispone para dedicarlo a la educación de los hijos e hijas, ya sea para ayudarlos con los deberes como para realizar actividades y experiencias en familia dentro y fuera de casa, (3) la implicación y el compromiso de los progenitores con la educación de los hijos e hijas, coincidiendo con otras investigaciones (Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013b; Santos, Godás y Lorenzo, 2016, Wilder, 2014), (4) la creación de espacios educativos en casa, en línea con las investigaciones de Epstein y Sheldon (2013), y (4) la valoración positiva de las estrategias de aprendizaje que los hijos e hijas utilizan. Los tres últimos factores solo son señalados por familias con una concepción de éxito escolar asociado al desarrollo integral.

Factores relacionados con la sociedad, están relacionados con dos entornos del nuevo país donde interaccionan los hijos e hijas.

Escuela, se destaca, especialmente, (1) la línea de actuación pedagógica que asume y que debería contemplar un proyecto educativo de centro con una acción formativa que fomente el desarrollo de competencias, y (2) el papel del personal docente con competencias personales adecuadas (comprensivo, creativo, motivador, paciente, afectivo y cercano), que planifica y estructura programas educativos con actividades motivadoras, que utiliza una metodología de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las circunstancias de cada estudiante, y, coincidiendo con otras investigaciones (Garreta, Llevot y Bernad, 2008; Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013a), que establece una buena comunicación con las familias. Solo las familias con un éxito escolar asociado a desarrollo integral

reconocen que el personal docente no siempre puede ejercer su labor como ellas esperan porque, a veces, se encuentra sometido por un sistema educativo demasiado competitivo.

Barrio, se destaca (1) la influencia que pueden ejercer las amistades en los hijos e hijas, ya sea como una red de apoyo que los anima a seguir estudiando o como una red que ejerce su poder y los anima a abandonar los estudios, y (2) las actividades culturales y de orientación (talleres, charlas, cursos extraescolares, etc.) realizadas por las instituciones socioeducativas (Ayuntamiento, escuela de música, Cau, centro cívico, etc.), que contribuyen positivamente al desarrollo integral de los hijos e hijas,

Objetivo General 3

Comprender el tipo de relaciones que se establecen entre familias migradas, escuela y comunidad a favor del éxito escolar desde la perspectiva de las familias.

Concepción de relación familia-escuela

La relación familia-escuela se concibe a partir de las experiencias de las familias al relacionarse con las escuelas de sus países de origen y con las actuales escuelas de sus hijos e hijas, y no solo por la imagen positiva o negativa que tengan de la escuela como resultado de sus propias experiencias como estudiantes, tal y como afirman otras investigaciones (Jaeggi, Osiek y Favre, 2003; Oliver, Rivas, López-Dávila, 2013b),

Relación familia-escuela incentivada por la escuela

La relación familia-escuela se concibe como la conexión que se establece entre estos dos agentes educativos, pero solo por iniciativa de la escuela, quien se encarga de planificar y llevar a cabo acciones (reuniones, talleres de padres y madres, excursiones, festividades, etc.) que demandan la participación de las familias, en línea con el modelo de implicación asignada de Vatz, Kanouté y Rachédi (2008). Esta es la concepción de la mayoría de familias que definen el éxito escolar asociado a rendimiento académico y tienen expectativas educativas relacionadas con la superación de niveles de estudio para adquirir una profesión para tener mejores trabajos y mejores condiciones de vida.

Desde esta concepción, solo en el caso de algunas familias africanas y asiáticas, se percibe que la relación actual que tienen con la escuela es más cercana, más participativa y con mayor comunicación que la que se tenía en el país de origen.

Relación familia-escuela incentivada por ambos agentes educativos

La relación familia-escuela se concibe como la conexión entre estos dos agentes educativos por iniciativa de ambos, pues indistintamente pueden proponer acciones de participación e implicación conjunta (reuniones formales o informales, actividades organizadas por la AMPA, etc.), coincidiendo con el modelo de relación de colaboración asociada de Vatz, Kanouté y Rachédi (2008). Esta es la visión de familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral que tienen expectativas educativas relacionadas con la felicidad de los hijos e hijas.

Desde esta concepción, solo en el caso de familias latinoamericanas, la relación actual que tienen con la escuela se percibe cercana y frecuente en los primeros niveles educativos (infantil y primaria) y, esporádica y poco afectiva a partir de la ESO. Además, aunque se reconoce que en este último nivel de educación básica los hijos e hijas necesitan aprender a ser autónomos, se considera que, al menos durante los primeros años, aún se brinde algún tipo de acompañamiento en la escuela.

Factores que influyen en la relación familia-escuela

Los factores que influyen en la relación familia-escuela identificados conforman dos grupos en función a las responsabilidades que las familias atribuyen a cada uno de estos dos agentes educativos.

Factores relacionados con la escuela

Una buena comunicación con las familias, basada en (1) escuchar y valorar las opiniones de las familias, (2) informar sobre los aprendizajes y acciones que realizan los hijos e hijas en la escuela, coincidiendo con Oliver, Rivas, López-Dávila (2013b), (3) utilizar diversas vías de comunicación (agenda, correo electrónico, *WhatsApp*, *Facebook*, etc.), en línea con Oliver, Rivas, López-Dávila (2013a), y (4) procurar que la comunicación se establezca con todas las familias, especialmente con aquellas que no dominan la lengua vehicular de la escuela o la desconocen, coincidiendo con la idea de

romper las barreras lingüísticas que señalan otras investigaciones (Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort, 2014; Comas, Escapada, Abellán, y Alcantud, 2013).

Una adecuada acogida y atención a las familias, especialmente en dos momentos (1) cuando se realiza el primer contacto, pues “la primera impresión” puede determinar el tipo de relación futura que la familia establezca con la escuela, y (2) cuando se organiza momentos de encuentro (reuniones de madres y padres, entrevistas particulares con las familias...) y las familias no saben dónde esperar al personal docente por falta de un lugar físico en la escuela, tal y como afirma Collet (2015).

Una apropiada apertura hacia las familias, que se logra a partir de (1) darse a conocer y explicar cómo funciona y qué persigue la escuela, porque si la conocen es más probable que se relación con ella, e (2) invitar a las familias a la participación de la planificación e implementación de actividades desde el inicio de su planificación.

Una interacción entre familias dentro y fuera de la escuela, a través de actividades como: talleres, charlas, reuniones de padres y madres, excursiones, caminatas, campeonatos interescolares, etc., porque favorecen el establecimiento de conexiones entre familias, entre familia-escuela y el trabajo conjunto. Este factor solo es mencionado por familias con un éxito escolar asociado al desarrollo integral.

Una mayor disponibilidad del personal docente, especialmente cuando las familias (1) son citadas para hablar con el personal docente tutor, porque los horarios establecidos son muy limitados y coinciden con los horarios de trabajo de los progenitores, y (2) desean comunicarse con un miembro del claustro docente que no es tutor, sobre todo en la ESO y Bachillerato.

Factores relacionados con las familias

Una responsable elección de escuela, basada en la coincidencia de discursos y visiones sobre la educación y vida, porque facilita la relación entre familia y escuela.

Una adecuada participación en las acciones que propone la escuela (reuniones, talleres, salidas, etc.), ya sea de los progenitores o de los miembros de la red de apoyo familiar, porque todos se consideran igual de responsables y comprometidos con la educación de los hijos e hijas.

Una activa participación en la AMPA, porque se percibe como una oportunidad para trabajar con la escuela e incentivar la relación entre ellas.

Una mayor disponibilidad de tiempo para participar de las acciones que propone la escuela. Aunque, la falta de conciliación de la vida laboral con la vida familiar se considera un obstáculo que dificulta el establecimiento de algún tipo de relación familia-escuela, coincidiendo con las investigaciones de Serra y Palaudàrias (2013). Solo algunas familias, que tienen negocios propios y en las que solo trabaja el padre, consideran que es más fácil para ellas participar e implicarse con la escuela, porque pueden organizar mejor sus horarios.

Una percepción de felicidad de los hijos e hijas en la escuela, porque funciona como un indicador de satisfacción para las familias. Si los y las menores se sienten contentos y satisfechos con sus experiencias escolares las familias consideran que están más dispuestas a relacionarse y escuchar a la escuela

Un desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo y de la escuela, porque complica la disposición a participar de las familias, pues, especialmente en aquellas de origen africano y asiático, puede actuar como una barrera cultural en línea con las investigaciones de Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort (2014) e impedir que se establezca una buena relación familia-escuela. Este factor es señalado especialmente por familias, de origen africano y asiático, con independencia a los años de residencia que tengan.

Relación familia-escuela y éxito escolar

Las familias presentan dos visiones sobre la influencia que puede tener una buena relación familia-escuela en el éxito escolar de los hijos e hijas: (1) no existe ningún tipo de influencia entre ellos, para familias con una concepción de éxito escolar asociado a rendimiento académico, especialmente de origen africano, y (2) si existe influencia entre ellos, para familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral.

Relación familia-escuela-comunidad

La relación familia-escuela-comunidad no es percibida por todas las familias. El reconocimiento de la existencia de esta relación parece estar vinculada al tipo de

participación de las familias en las actividades que propone la escuela (1) aquellas que manifiestan tener poca relación con la escuela a causa de sus trabajos desconocen su existencia, (2) aquellas que manifiestan tener relación con la escuela, pero que en contadas ocasiones no participan de las actividades que les proponen niegan su existencia, y (3) aquellas que manifiestan tener mucha relación con la escuela reconocen su existencia.

Las familias, que reconocen la existencia de la relación familia-escuela-comunidad, consideran que cada uno de estos tres agentes educativos contribuye al establecimiento de esta relación de la siguiente manera:

La escuela se identifica como la promotora de este tipo de relación, a través de un equipo directivo que sea capaz de (1) liderar la implementación de acciones socioeducativas que involucren a los tres agentes educativos, y (2) demandar y gestionar los recursos (económicos, materiales y humanos) que otros agentes socioeducativos de la comunidad (Ayuntamiento, asociaciones, fundaciones, etc.) pueden proporcionarle.

La familia, solo se identifica su acción a través de la AMPA, quien organiza y coordina actividades como: fiestas, talleres, charlas gratuitas, acciones de solidaridad, etc., que impliquen la participación de los tres agentes educativos. No se sugiere ninguna acción específica que las familias puedan realizar fuera de las propuestas por la AMPA.

La comunidad se considera un agente pasivo que proporciona recursos (materiales, económicos y humanos) para que la escuela y la AMPA puedan realizar acciones de conexión entre los tres agentes educativos. La comunidad aún no se considera un agente educativo que fomente el establecimiento de la relación familia-escuela-comunidad, se percibe aún en proceso.

Acciones que favorecen la relación familia-escuela-comunidad

Se identifica dos grupos de acciones promovidas por la escuela:

Acciones de carácter lúdico, son aquellas que invitan al esparcimiento de todas las familias de la comunidad (barrio), tales como: patio abierto, festividades (comparsa por carnaval, etc.), talleres para madres y padres (baile, manualidades, repostería, etc.).

Acciones de carácter socioeducativo, son aquellas que contemplan la ayuda de la AMPA, del Ayuntamiento (especialmente económica) y de otros agentes sociales de la comunidad (asociaciones, fundaciones, centro de salud, policía, bomberos, etc.) para la realización de acciones socioeducativas como: camino seguro para estudiantes de educación infantil y primaria, mercadillos para recaudar fondos para realizar donaciones o la creación de programas o proyectos que incluyan a los tres agentes educativos, como por ejemplo las comisiones sociales, los proyectos de ApS, la formación profesional fuera de la escuela, etc.

Relación familia-escuela-comunidad y éxito escolar

La percepción de influencia de la relación familia-escuela-comunidad en el éxito escolar solo es identificada por familias que reconocen la existencia de este tipo de relación, y parece estar vinculada al tipo de concepción de éxito que poseen.

Las familias con una concepción de éxito escolar asociado a rendimiento académico consideran que la relación familia-escuela-comunidad puede contribuir a la socialización y adquisición de valores, pero no al rendimiento académico de sus hijos e hijas.

Las familias con una concepción de éxito escolar asociado a desarrollo integral consideran que la relación familia-escuela-comunidad sí influye en el éxito de sus hijos e hijas, porque cada uno de estos tres agentes educativos interviene en la educación de los y las menores.

8.2. Propuesta de Intervención

La siguiente propuesta de intervención pretende dar respuesta al siguiente objetivo de investigación:

Objetivo General 4

Elaborar una propuesta de intervención que favorezcan el éxito escolar y la promoción de la cohesión e igualdad de oportunidades educativas que impliquen el trabajo conjunto escuela-familia-comunidad.

Esta propuesta de intervención se origina a partir de las carencias o necesidades identificadas durante el análisis de los resultados, que se explican en los tres capítulos anteriores (5, 6 y 7) y contempla diversas acciones que se organizan en función del agente socioeducativo que podría liderar su implementación:

8.2.1. Acciones lideradas por agentes socioeducativos

Difundir las acciones que promueven la relación familia-escuela comunidad en favor del éxito escolar

En Cataluña, desde hace más de una década, existen acciones y estrategias que promueven la relación familia-escuela-comunidad en favor del éxito escolar, dirigidas por los Ayuntamientos y el Departamento de Educación (véase apartado 2.2 del tercer capítulo teórico) que mayoritariamente se difunden a través de sus páginas web institucionales. Sin embargo, a pesar de ello, algunas familias entrevistadas manifiestan que desconocen la existencia de la relación familia-escuela-comunidad y algunas otras incluso la niegan. Teniendo en cuenta esta situación, se propone que estas instituciones, con el propósito de visibilizar las acciones que realizan, utilicen todos los medios de difusión a su alcance (carteles, trípticos, diario municipal...), especialmente medios verbales como el “boca a boca” en espacios que sean más cercanos para las familias (tiendas, puestos de venta en mercado, asociaciones, fundaciones, etc.).

Modificar la normativa que rige la elección de escuela

Las familias manifiestan es beneficioso para el éxito escolar de sus hijos e hijas, que la escuela que elijan para ellos coincida con (1) sus expectativas educativas, (2) su filosofía de vida, y (3) su concepción de éxito escolar. Teniendo en cuenta estos resultados, esta acción representa un reto de difícil solución que requeriría un cambio en la normativa vigente.

8.2.2. Lideradas por la Escuela

Crear un comité de acogida para las familias

Con relación a la escuela, las familias manifiestan que: (1) no siempre perciben que les acoge como ellas esperan, (2) desconocen su funcionamiento, y (3) recurren a ella para

obtener información sobre otras instituciones sociales del barrio. Teniendo en cuenta estos resultados, se propone la creación de un comité de acogida, en línea con iniciativas que ya se han llevado a cabo, y que demuestran resultados positivos, como: la acogida a las familias desde la AMPA o las madres tándem (véase apartado 1.3 del tercer capítulo teórico) que contribuyen a la cohesión social y a la comunicación con las nuevas familia migradas. Este comité: (1) debería estar formado por representantes del personal docente y familias migradas voluntarias de diferentes países de origen, y (2) sería el encargado de recibir a las nuevas familias migradas, explicarles el ideario y el proyecto educativo de la escuela, y conectarlas con otras instituciones socioeducativas del barrio (Ayuntamiento, servicio social, centro de atención primaria, etc.).

Crear un espacio de espera dentro de la escuela para las familias

Con respecto a la relación familia-escuela para favorecer el éxito escolar, las familias entrevistadas manifiestan que un factor que dificulta el establecimiento de esta relación es no saber dónde esperar al personal docente cuando asisten a las reuniones de madres y padres o cuando quieren hablar con el personal docente tutor. Explican que tenerlo que hacer en los pasillos o en el patio les hace sentir incómodas y les desanima a asistir a la escuela. Por esta razón, se propone designar un espacio fijo (aula) dentro de la escuela donde las familias puedan esperar. Esto contribuiría a que las familias sientan que son, de alguna manera, parte de la escuela y que la conciban, tal y como señala Collet (2015), como un lugar donde hay infantes, docentes y familias.

Modificar el tipo de acompañamiento del personal docente que se establece en la ESO

En cuanto al acompañamiento a los hijos e hijas por parte del personal docente, las familias entrevistadas reclaman que este también debería ser cercano y frecuente en la ESO, especialmente en los primeros años, porque no solo beneficiaría al menor sino también a la relación que ellas establecen con la escuela. Por esta razón, se propone modificar el tipo de acompañamiento que se contempla en este nivel educativo, aunque ello represente también un reto para la escuela porque implica, de alguna manera, entrar en aspectos relacionados con los deberes y derechos del personal docente.

Organizar actividades de ocio en la comunidad que impliquen la participación de las familias

Las familias entrevistadas reconocen que la escuela realiza actividades que permiten que se establezca una relación entre ellas, como por ejemplo: reuniones con las familias, talleres de madres y padres, entrevistas con el personal docente tutor, etc., pero no todas hacen lo mismo con las actividades que se realizan para favorecer la relación familia-escuela-comunidad. Por esta razón, se propone que la escuela organice, actividades de ocio en el barrio, como: paseos o caminatas (playa, montaña, etc.) y excursiones a museos, centros culturales, etc. que permitan que las familias se relacionen entre ellas y se conecten con el entorno que les rodea. Para esta propuesta podría contarse con la ayuda de la AMPA y de otros agentes socioeducativos del barrio (museos, centros culturales, fundaciones, etc.).

Promover la elaboración de programas con la participación de diferentes agentes sociales

Algunas familias manifiestan que la escuela debe realizar acciones contando con la participación, no solo de las familias, sino también de la comunidad. A nivel estatal y autonómico, ya se realizan acciones que promueven el establecimiento de esta relación, como por ejemplo: los proyectos educativos de ciudad y los planes educativos de entorno (véase apartado 2.2. del tercer capítulo teórico). Teniendo esto presente, se propone que desde el proyecto educativo de centro, la escuela invite a diferentes agentes sociales (servicio social, centros de salud de atención primaria, ayuntamiento, instituciones socioeducativas de formación no formal e informal, comerciantes del barrio, familias, etc.) a trabajar en la elaboración programas que favorezcan el establecimiento de la relación familia-escuela-comunidad y el éxito escolar.

Implementar actividades dentro de las aulas que favorezcan la creación de redes de apoyo para la población estudiantil migrada

Las familias entrevistadas consideran que (1) el sentimiento de arraigo, el sentido de pertenencia y la capacidad de adaptación de los hijos e hijas influyen en el éxito escolar de los y las menores, y (2) las redes de apoyo con las que se cuenta al llegar al nuevo país ayudan a paliar el duelo afectivo ocasionado por la emigración. Teniendo en cuenta estos

resultados, se propone implementar dentro de las aulas, priorizando en el momento en que se realiza la tutoría, actividades que ayuden a la población estudiantil recién llegada a establecer nuevas conexiones con el resto de alumnado. Estas actividades deberían tener como objetivos promover el sentimiento de pertenencia a un grupo y ayudar a que la población estudiantil recién llegada pueda crear una red de apoyo de iguales.

8.2.3. Lideradas por la AMPA

Organizar actividades para las familias que incluyan temas que favorezcan el éxito escolar asociado a desarrollo integral

Actualmente se reconoce que la responsabilidad de educar es tarea de todos y que debe tener como fin “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos” (LOE, Art. 1.1). Sin embargo, algunas de las familias entrevistadas aún conciben el éxito escolar solo asociado a rendimiento académico y consideran que la escuela solo promueve este tipo de éxito. Por esta razón, se propone que, desde la AMPA, se organicen conferencias o talleres (con ayuda de profesionales de la comunidad) que incluyan temas que amplíen esta concepción hacia una más en la línea de éxito escolar asociado a desarrollo integral. En estas conferencias y talleres se podrían tratar temas que han surgido de las entrevistas, como: la importancia del apoyo emocional y del acompañamiento a los hijos e hijas por parte de sus familias, cómo crear espacios educativos en casa, cómo compartir con los hijos e hijas experiencias educativas fuera de la escuela o cómo la comunidad contribuye en la educación y éxito escolar de los hijos e hijas.

Organizar actividades que promuevan el trabajo de la AMPA

El AMPA es el mecanismo de participación bidireccional familia-escuela que permite tender puentes entre ellas (Priegue, 2008a), pero no todas las familias entrevistadas la identifican como tal. Por esta razón, se propone que la misma AMPA sea la encargada de darse a conocer a las familias migradas, a través de charlas o talleres que expliquen qué es el AMPA y cuál es su función. Estas charlas o talleres podrían incluirse como parte del protocolo de acogida contemplado en los Proyectos Educativos de Centro y, además, servir para animar a las familias a participar con la AMPA.

8.3. Límites de la investigación

La presente tesis presenta algunas limitaciones que es necesario tener presente a la hora de valorarla, y considerarla para futuras investigaciones.

Respecto a marco teórico, dada la multiplicidad de temas que determinan esta fundamentación, la profundización de cada uno de ellos ha sido variable y esto ha supuesto cierta superficialidad, que se ha intentado evitar priorizando la repercusión de cada tema en el conjunto de la propia tesis. Como consecuencia de este hecho, se es consciente que la literatura científica puede ser mucho más amplia en algunos temas que la que se refleja en este trabajo, pero era necesario acotar esta fundamentación para poder avanzar la investigación.

Respecto al marco metodológico se consideran las siguientes limitaciones:

Dada la naturaleza del enfoque metodológico adoptado, no se pueden realizar generalizaciones de los resultados obtenidos, sino solo aproximarnos a la realidad objeto de estudio a través de interpretaciones y presentar un primer paso para futuras investigaciones.

En esta investigación se ha optado por utilizar entrevistas semiestructuradas grupales (a los dos progenitores), con lo que suponen sobre la influencia en los discursos, que obviamente se ha intentado evitar en todo momento, animando a los progenitores a participar en igual medida de las entrevistas, pero no se tiene la certeza de siempre haberlo logrado.

Otra limitación relacionada con la recogida de la información, se es consciente que, a pesar de haber recogido una cantidad significativa de información, para enriquecer los resultados de esta investigación se hubieran podido utilizar, además de las entrevistas, otras técnicas, como por ejemplo Grupos de discusión, porque esta nueva información hubiera ayudado a profundizar más el tema objeto de estudio y a comprender mejor la percepción de las familias migradas sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas.

8.3. Prospectiva

A partir de la presente investigación se pueden plantear nuevas preguntas que pueden convertirse en posibles líneas de investigación futura que permitan comprender mejor la percepción que tienen las familias migradas sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas.

Por un lado, sería interesante investigar si el ámbito profesional en los que trabajan los progenitores de las familias migradas influye en su percepción sobre el papel de la escuela en el éxito escolar de sus hijos e hijas. En este caso se recomienda incluir en el estudio a progenitores migrados con distintas profesiones.

Otra propuesta de investigación estaría relacionada con el impacto de la utilización de aplicaciones móviles como *WhatsApp*, *Facebook* o *Skype* como vías de comunicación entre familia-escuela para mejorar la relación entre estos dos agentes educativos en favor del éxito escolar.

Entendiendo que la implicación y la participación de las familias en acciones educativas propuestas por la escuela y la comunidad favorecen el éxito escolar de sus hijos e hijas, estaría bien investigar el impacto que tiene la participación de las familias migradas en propuestas de la AMPA, proyectos educativos de centro y proyectos educativos de ciudad, en el éxito escolar de los hijos e hijas.

Respecto al reconocimiento de la lengua materna o de origen, se podría investigar en qué medida la enseñanza de la lengua de origen en la escuela beneficia el éxito escolar de la población estudiantil migrada.

Con relación a los hijos e hijas, se podría investigar qué mecanismos de acogida de la escuela ayudan a la adaptación de los y las menores y cómo esta adaptación influye en el éxito escolar.

Otro aspecto a investigar podría ser si la percepción de felicidad de los hijos e hijas en la escuela favorece la participación de las familias en las actividades que propone esta institución en favor del éxito escolar.

Bibliografía

- Abu-Sham, L. (2006). Educación, lengua y cultura: la escolarización de los niños marroquíes en España. *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje* (pp. 1-27). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- AICE. (2004). *Carta de ciudades educadoras*. Barcelona: AICE - Asociación Internacional de Ciudades educadoras y Ajuntament de Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona. (Febrero de 2016). *Mesura de Govern. Impuls al Projecte Educactiu de Ciutat. Per fer de Barcelona una capital de la innovació pedagògica*. Recuperado el 23 de mayo de 2017, de Ajuntament de Barcelona: <http://ajuntament.barcelona.cat/pec/ca/que-es-el-pec>
- Albert, M., Navarro, C., Rodríguez, L., Sanahuaja, A., y Santoja, V. (2010). *Cuadernos de investigación, 11 - Familias Migrantes. Reflexiones sobre los cambios...* España: Tirant Lo Blanch.
- Alegre, M. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Almenta, E., y Rueda, A. (2009). Participación: Una estrategia de inclusión intercultural. En E. Soriano, R. Zapata, y A. González, *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural* (págs. 404-409). Almería: Universita de Almería.
- Alsina, M., y Medina, P. (2009). Los medios de comunicación en contextos interculturales. *Sociedad y Discurso* (16), 21-39.
- Amela, M., Pérez, M., y Torres, N. (2010). La xarxa territorial: una oportunitat per compartir l'educació en comunitat. *Educar* (45), 151-162.
- Anguita, J., y Hernández, M. (2015). Educación Intercultural. Rumanía en España ¿Cómo evaluar el grado de interculturalidad en programas formativos? *XII Foro sobre evaluación de la calidad de la investigación de la educación superior*. (s.p.). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombras. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, Octubre 1, 1-30.
- Arostegui, I., Darretxe, L., y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 187-200.
- Arroyo, A., Bermúdez, S., Romero, J., Hernández, J., y Planelles, J. (2014). *Documentos del Observatorio permanente de la Inmigración. Una aproximación demográfica a la población extranjera en España* (Vol. 29). Madrid: Subdirección General de Información.
- Asociación Internacional de Ciudades educadoras. (2004). *Carta de Ciutats Educadores. Ciutats Educadores per un món millor*. Barcelona: Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, Diputació Barcelona y Ajuntament de Barcelona.
- Ballestín, B., y Roca, C. (2011). La infància i les famílies procedents de la immigració estrangera a Catalunya en xifres: població, llars i nuclis. *Revista Catalana de Sociologia*, 26, 51-72.
- Bargach, A. (2002). La interacción familia-escuela en el contexto migratorio. *Actas del seminario organizado por la Fundació Sa Nostra* (págs. 28-35). Islas Baleares: Caixa de Balears.
- Barnes, J. (1954). Class and committees in a norwegian island parish. *Human Relations*, 7 (1), 39-58.
- Barrios, M., y Frías, M. (enero-junio de 2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación Cualitativa en Educación: ¿comprender o transformar? *Revista Internacional Educativa* (20), 7-36.
- Bartolomé, M. (Coord.), Cabrera, F., Del Campo, J., Espín, J., Marín, M., Del Rincón, D., y otros. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.

- Benito, R., y González, I. (2012). L'efecte composició com a factor d'èxit escolar: projecció dels resultats educatius en un aprofitament analític d'escenaris segregat i desegregat. En M. Martínez, y B. Albaigés, *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* (pp. 119-142). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., y Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais: au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), pp. 313-332.
- Bernad, O. (2012). *Famílies immigrades i escola: relacions i resistències*. (Tesis Doctoral) Lleida: Universitat de Lleida.
- Berthelsen, D., y Walker, S. (2008). Parents involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Bertran, M. (2005). *Finestra Oberta*, 46. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla, S.A.
- Blanch, S. (2010). *Expectativas Parentales i pràctiques socioeducatives familiars. Influència mútua*. (Tesis Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* (339), 119-146.
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, M. (2015). La escuela, la familia y la comunidad: ejes de mejora del aprendizaje. En A. Bazán, D. Castellanos, A. Limón, y J. Pablos (Ed.), *Familia-escuela-comunidad. Investigación en psicología y educación*. (Vol. II) pp. 19-42. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2a ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Brewster, C., y Railsback, J. (2003). *Building trust with schools and diverse families: A foundation for lasting partnerships*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J., y Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, pp. 33-44.
- Bueno, J., y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela: Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cachón, L. (2011). Inmigración en España: del mercado de trabajo a la plena ciudadanía. *Oñati Socio-Legal Series*, 1 (3), pp. 1-16.
- Cagigal, V. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural. En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 45-59). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Carbonell, F., y Morollón, M. (2004). *Guetización escolar. Temáticos CdP*. Valencia: Editorial Praxis.
- Cárdenas, R., y Terrón, T. (2011). Inmigración, Familia y Escuela. *I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1545-1554). Granada: Instituto de Migraciones.
- Carrasco, S., Ballestín, B., y Borison, A. (2004). Infància i immigració: Tendències, relacions i polítiques. En C. Gómez-Granell, M. García-Milà, A. Ripol-Millet, C. Panchón, C. Brullet, S. Carrasco, y otros, *Infància, famílies i canvi social a Catalunya* (Vol. 2, pp. 11-149). Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU).
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78.
- Castillo, T., y Reguant, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones*, 41, pp. 133-163.

- Castro, A., García-Ruiz, M., y Maraver, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 1-19.
- Castro-Zubizarreta, A., y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 9 (18), 193-208.
- Changkakoti, N., y Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), pp. 419-441.
- Chávez, P. (2003). Migración institucionalizada entre México y Estados Unidos: una nueva perspectiva en la relación bilateral. (Tesis profesional), México: Universidad de las Américas Puebla.
- Civís, M. (01 de junio de 2018). *Desenvolupant el potencial educatiu de la comunitat*. Recuperado el 10 de junio de 2018, de Educació 360. Educació a temps complet.: <https://www.educacio360.cat>
- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), pp. 213-236.
- Colectivo IOÉ. (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Colectivo Ioé y Universitat de València.
- Collet, J. (5 de mayo de 2015). Seminari Web: Com millorar els vincles entre docents i famílies? Barcelona: Fundació Jaume Bofill e ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Collet, J., y Tort, A. (2013). *Família, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. (Primera reimpressió ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J., y Tort, A. (2017). *Escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Collet-Sabé, J., y Subirats, J. (15 de mayo de 2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad en Cataluña (España). Antecedentes,

evaluaciones y perspectivas actuales. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XIX (532), pp. 1-23.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (mayo-agosto de 2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 7-33.

Comas, M., Escapada, S., y Abellán, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comas, M., Espada, S., Abellán, C., y Alcantud, A. (2013). *Informes Breus, 44. Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comellas, M. (2010). El treball en xarxa: un model de recerca i acció participativa per promoure la cooperació de les famílies. *Educar* (45), pp. 117-129.

Comellas, M. (2011). *L'escola i la família idees per compartir el procés educatiu*. Barcelona: Grup GRODE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Comellas, M. (Coord.), Missio, M., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I., y otros. (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. España: Octaedro editorial.

Comisión Europea. Dirección General de educación y Cultura. (mayo de 2000). *Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciseis indicadores de calidad*. Recuperado el 25 de enero de 2014, de https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf

Consorci d'Educació de Barcelona, Generalitat de Catalunya y Ajuntament de Barcelona. (2014). *Orientacions per al funcionament de les comissions socials del centres educatius*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona e Institut Municipal de Serveis Socials.

- Criado, M. (2000). Vieja y Nueva Migración. Rasgos, supuestos y evidencias. *Revista Internacional de Sociología*, 58 (26), pp. 159-183.
- Cruz, P. (21 de diciembre de 2006). *Algunas reflexiones sobre educación desde la perspectiva de los ecuatorianos que viven en España*. Recuperado el 12 de junio de 2011, de Revista PsicologiaCientifica.com.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 19, pp. 15-20.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repersusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso Internacional de Teoría de la educación* (pp. 1-20). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració. Lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Editorial Empuries.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación cualitativa* (Vol. 1). España: Gedisa.
- Departament d'Educación de la Generalitat de Catalunya. (28 de diciembre de 2015). *Èxit escolar*. Recuperado el 23 de enero de 2019, de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/balanc-actuacions/balanc-actuacions-anys-2011-2015/exit-escolar/>
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (abril de 2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a catalunya 2012-2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (24 de octubre de 2018). *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural*. Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de Departament d'Educació:

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/>

- Díaz, J., y Cívis, M. (2011). Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), pp. 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Cívis, M., Longás, J., y Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Informes breus 64. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Díaz-Gibson, J., Longás, J., Miquel, P., Ojando, E., y Riera, J. (abril-junio de 2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), pp. 185-205.
- Díez, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la escuela en España: Avatares del modelo de aula segregada. *Historia y memoria de la educación*, 4, pp. 277-306.
- Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació (coord.); Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). (2005). *Los proyectos educativos de ciudad (PEC): Análisis de la experiencia acumulada. Nueva propuesta metodológica*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Educació.
- Diputació de Barcelona. Xarxa de municipis. (2005). *Los proyectos educativos de ciudad (PEC): Análisis de la experiencia acumulada. Nueva propuesta metodológica*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Domingo, A., Sabater, A., y Ortega, E. (2014). ¿Migración neohispánica? el impacto de la crisis económica en la emigración española. *Revista de metodología de Ciencias Sociales* 29, setiembre-diciembre, pp. 39-66.
- Domingo, J., Martos, M., y Domingo, L. (agosto-diciembre de 2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. (UCSC, Ed.) *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 9 (18), pp. 111-133.

- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra, *Metodología de investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Ebaugh, H., y Saltzman, J. (2002). *Religion across borders: transnational immigrant networks*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4 (7), pp. 11-17.
- Epstein, J. (May de 1995). School/Family/Community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, pp. 701-712.
- Epstein, J. (2001). *Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships*. New York: Taylor and Francis.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2013). Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. En J. Epstein, *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudio y prácticas* (pp. 51-87). Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, pp. 87-107.
- Feito, R. (2014). Educar para la diversidad: el ejemplo de las "escuelas democráticas". *Investigación en la escuela*, pp. 7-17.
- Felipe, M., Climent, P., y Yébenes, M. (2015). *La integración de las hijas y los hijos de familias inmigrantes en la ciudad de Valencia*. Valencia: Ajuntament de València.
- Ferguson, C. (febrero de 2006). El acercamiento a las poblaciones diversas: ¿Qué pueden hacer las escuelas para fomentar las conexiones entre la escuela y la familia? *The connection Collection: School-family-community*, pp. 1-11.

- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En J. Garreta, *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Ferrer-Esteban, G., y Albáiges, B. (2012). Indicadors de l'educació a Catalunya. En M. Martínez, & B. Albaigés, *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* (pp. 23-96). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ferreira, H. (Octubre-Diciembre de 2017). Escuela secundaria: relaciones de la escuela con la familia y la comunidad. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VIII(4), pp. 95-108.
- Furseth, I., y Repstad, P. (2006). *An introduction to the sociology of religion. Classical and contemporary perspectives*. New York: Routledge.
- García, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers* 96/1, pp. 55-76.
- García, J., Rubio, M., y Bouachra, O. (2011). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En J. García, y S. Carrasco, *Población Inmigrante y Escuela: conocimientos y saberes de investigación. Colección Estudios Create*, 8 (pp. 141-233). Madrid: CREADE.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers*, 43, pp. 155-122.
- Garreta, J. (enero-abril de 2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155.
- Garreta, J. (2011a). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers*, pp. 205-223.
- Garreta, J. (2011b). Las familias inmigradas y la escuela: dinámica y factores influyentes en la relación. En J. García, y N. Kressovo, *Actas del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 1537-1544). Granada: Instituto de Migraciones.

- Garreta, J. (2015). La comunicació família-escuela en educació infantil y primaria. (Universitat de València, Ed.) *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, pp. 71-85.
- Garreta, J., Llevot, N., y Bernad, O. (2008). *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Garreta, J., Paludàrias, J., Serra, C., Samper, L., Llevot, N., López, M., y otros. (2007). *La relació família d'origen immigrant i l'escola: l'acollida*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Generalitat de Catalunya. (08 de febrero de 2011). *El Govern aprova l'acord marc per lluitar contra el fracàs escolar*. Recuperado el 23 de 05 de 2017, de Direcció general de comunicació: <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/98772/govern-aprova-acord-marc-lluitar-contra-fracas-escolar>
- Generalitat de Catalunya. (08 de febrero de 2011). *El Govern aprova l'Acord marc per lluitar contra el fracàs escolar*. Recuperado el 23 de 05 de 2017, de Direcció general de comunicació: <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/98772/govern-aprova-acord-marc-lluitar-contra-fracas-escolar>
- Generalitat de Catalunya. (24 de noviembre de 2015). *Plans educatius d'entorn*. Recuperado el 27 de enero de 2019, de XTEC-Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/entorn_pee_documents
- Generalitat de Catalunya. (12 de 07 de 2019). *Ja es pot consultar l'assignació de places universitàries i les notes de tall*. Recuperado el 26 de juny de 2020, de gencat.cat: <https://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/Ja-es-pot-consultar-lassignacio-de-places-a-la-universitat>
- Geneviève, A. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), pp. 333-350.
- Gobierno de España. (2018). *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017*. Madrid: Ministerio de Justicia. Secretaria General Técnica.

- Goenechea, C., e Iglesias, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación. Educación y procesos migratorios de niños y jóvenes*(48), pp. 1-17.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., y 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*, pp. 547-582.
- Gómez, J. (2010). La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13(26), pp. 81-100.
- González, A. (2015). Del desplazamiento forzado interno en Colombia a la migración transfronteriza hacia Ecuador. *Estudios políticos*, 177-197.
- González, I. (julio-diciembre de 2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y Diversidad*, 4 (2), pp. 105-116.
- Grande-Martín, R., y Del Rey-Poveda, A. (2012). Remesas, proyectos migratorios y relaciones familiares. El caso de los latinos y los caribeños en España. *Papeles de Población* (74), pp. 1-36.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno, y Á. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. Guba, *The paradigm dialog* (pp. 17-30). California: Sage.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Gutiérrez-Domènech, M. (2009). *Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. Documentos de economía "la Caixa"*. Barcelona: Caja de ahorros y pensiones de Barcelona "la Caixa".

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Huguet, Á., Chireac, S.-M., Navarro, J.-L., y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, pp. 355-370.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Colección Estudios CREADE, 9*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat). (2009). *La inmigración, ahora y aquí. Cataluña 2008. Datos estadísticos*. Barcelona: Generalitat de Cataluña.
- Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat). (20 de enero de 2017). *Evolución de la población total y extranjera. 2000-2016. Cataluña*. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de <http://www.idescat.cat>
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: Bases para la intervención educativa*. (Tesis Doctoral) San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Izcara, S. (2010). Redes migratorias o privación relativa: la etiología de la emigración Tamaulipeca a través del programa H-2A. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 31* (122), pp. 245-278.
- Izquierdo, A. (2000a). El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers, 60*, pp. 225-240.
- Izquierdo, A. (2000b). El proyecto migratorio y la integración de los extranjeros. *Estudios de Juventud, 49/00*, pp. 43-52.
- Izquierdo, M., Jimeno, J., y Lacuesta, A. (2014). Los flujos migratorios en España durante la crisis. *Banco de España. Boletín económico. Setiembre*, pp. 53-62.
- Jaeggi, J.-M., Osiek, F., y Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier*. Suiza: Service de la Recherche en Education.

- Jiménez, I. (2008). *La relación familia escuela*. Jaén: publicatuslibros.com.
- Jordán, J. (2009). Hacia una relación de partenariatado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 79-97.
- Kanouté, F., y Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Printemps*, XXXIX (1), pp. 80-92.
- Kanouté, F., Vatz, M., Rachédi, L., y Tchimou, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire". *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), pp. 265-289.
- Kaplan, D., Liu, X., y Kaplan, H. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal of Educational Research*, pp. 360-370.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4 (2), pp. 80-102.
- Kirk, C., Lewis-Moss, R., Nilsen, C., y Colvin, D. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37 (1), pp. 89-99.
- Kñallinsky, E. (2001). La participación de los padres en la escuela. *El Guiniguada*, pp. 57-69.
- Lee, E. (1975). Una teoría de las migraciones. En J. Elizaga, & J. Macisco, *Migraciones internas. Teoría, método y factores sociológicos*. (pp. 107-127). Santiago de Chile: CELADE.
- Leiva, J., y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), pp. 389-416.
- Lenoir, A., y Kalubi, J. C. (2008). Relations entre les parents issus de l'immigration et l'école à Montréal: entre facteurs de risque et facteurs de protection. Québec, Canadá: Université de Sherbrooke.

- Llevot, N., Garreta, J., Bernad, O., Molet, C., y Domingo, J. (January de 2017). Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, pp. 43-80.
- Longás, J., Cussó, I., De Querol, R., y Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15 (28), pp. 107-127.
- Longás, J., Fontanet, A., y Bosch, M. (2007). La organización en Red como respuesta a las necesidades socioeducativas de una comunidad. El caso de Sant Viçent dels Horts. *Revista d'intervenció socioeducativa. Educació Social* (36), pp. 52-69.
- Longás, J., Longás, E., Hernández, T., y Vinagre, E. (2015). Èxit escolar i coresponsabilitat educativa: avaluació del programa d'acompanyament a l'èxit educatiu de la Fundació Catalunya-La Pedrera. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, pp. 11-27.
- López, I., Ridao, P., y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos compartidos. *Revista de Educación*, 334, pp. 143-163.
- Lorenzo, M., Santos, M., Godás, A., Barreiro, F., Abal, N., Castro, R., y otros. (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Santiago de compostela: Universidad de santiago de Compostela y Ministerio de Educación y ciencia.
- Marí-Klose, P., Julià, A., y Escapa, S. (2014). El paper de les famílies immigrades en la promoció de l'èxit educatiu: pràctiques parentals involucrades en processos de resiliència. En G. d. Catalunya, *Recerca i Immigració VI. "Col·lecció Ciutadania i Immigració"*, 10 (pp. 73-100). Barcelona: Departament de Benestar social i família y Direcció general per a la immigració.
- Marina, J. A. (18 de julio de 2011). L'educació pot canviar l'estructura del cervell. (D. Romani, Entrevistador)
- Martínez, M., y Albaigés, B. (2012). *L'estat de l'educació a catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Martínez, S. (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. (Tesis Doctoral) Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Martínez, U. (2000). Teorías sobre las migraciones. *Migraciones&Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos, 1*, pp. 11-26.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, E. (setiembre de 1993). Theories of International Migration: a review and appraisal. *Population and development review, 19* (3), pp. 431-466.
- Massey, D., Durand, J., y Malone, N. (2009). *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Massot, I. (2001). Vivir entre dos culturas. (Tesis Doctoral), Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Massot, I. (2003). Els joves que viuen entre cultures: un nou repte educatiu. *Temps d'Educació, 27*, pp. 85-104.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (2ª ed., pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Mediavilla, M. (2012). Les beques com a factor d'èxit escolar: una avaluació d'impacte a partir d'una metodologia quasiexperimental. En M. Martínez, y B. Albaigés, *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. (pp. 167-182). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Micolta, A. (2005). Teoría y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista de Trabajo Social, 7*, pp. 59-76.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (11 de junio de 2017). *Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España. Información para extranjeros. Lista común de terceros países cuyos nacionales están exentos de la obligación de visado para cruzar las fronteras exteriores (Reglamento CE nº 539/2001)*. Recuperado el 30 de setiembre de 2017 de

<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/ServiciosAlCiudadano/InformacionParaExtranjeros/Documents/listapaisesvisado.pdf>

Ministerio de Justicia. Gobierno de España. (2018). *Informe anual sobre la situación de la libertad religiosa en España 2017*. Madrid: Ministerio de Justicia. Secretaria General Técnica.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (18 de abril de 2007). *Plan estratégico Ciudadanía e Integración 2007 - 2010*. (M. d. Sociales, Ed.) Recuperado el 25 de mayo de 2013, de Portal de Inmigración: Programas Integración: <http://extranjeros.empleo.gob.es>

Miyar, M., y Garrido, L. (2010). La dinámica de los flujos migratorios de entrada en España. *Presupuesto y Gasto público*, 61, pp. 11-23.

Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, 35, pp. 63-73.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), pp. 241-255.

Moreras, J. (2004). *Migraciones y Pluralismo religioso. Elementos para el debate*. Barcelona: CIDOB edicions.

Moreras, J. (2006). *Migraciones y pluralismo religioso. Elementos para el debate*. Barcelona, Barcelona: CIDOB edicions.

Moscoso, M. (setiembre de 2009). Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5 (1), pp. 1-40.

Murillo, J., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 13 (1), pp. 69-102.

- Nakamura, P. (2011). La inclusión de las familias inmigrantes en la escuela: el caso de una comunidad peruana en Japçon. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.*, 9 (4), pp. 159-173.
- Navarro, J., y Huguet, Á. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp. 69-80.
- Navas, L., Sampascual, G., y Castejón, L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de psicología general*, 44 (2), pp. 231-239.
- Neuenschwander, M., Vida, M., Garret, J., y Eccles, J. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6), pp. 594 -602.
- Ogbu, J., y Simons, H. (june de 1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-Ecological Theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (2), pp. 155-188.
- Oliver, C., y Solvas, G. (2010). La família com a primera xarxa educativa: necessitat de crear ponts de comunicació família-escola. *Revista d'Organització i Gestió Educativa Fòrum*.(21), pp. 31-35.
- Oliver, C., Rivas, K., & López-Dávila, E. (2013a). Anàlisi de la comunicació família-escola-serveis socioeducatius com a eina per millorar l'èxit escolar. La situació de les famílies migrades a Catalunya: determinació de necessitats i propostes d'actuació. *Recerca i immigració V. Col·lecció Ciutadania i Immigració* (9), pp. 103-122.
- Oliver, C. (Coord.), Rivas, K., & López-Dávila, E. (2013b). *Quaderns per a l'anàlisi. La comunicació família-escola-comunitat i l'èxit escolarl. Un treball conjunt* (Primera ed., Vol. 34). Barcelona: Horsori.
- Ortega, E., Domingo, A., y Sabater, A. (30 de noviembre de 2016). La emigración española en tiempos de crisis y austeridad. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XX (549-5).

- Özcan, E. (abril de 2004). La voz de los actores. Los padres como socios de las instituciones de educación: el caso de la Föted. *Migración y desarrollo*, pp. 104-114.
- Pàmies, J. (2006). Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquies de la Yebala en la periferia de Barcelona. (Tesis Doctoral), Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pàmies, J. (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En F. García, y N. Kressova, *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 443-448). Granada: Instituto de Migraciones.
- Pañellas, M., y Alguacil, M. (2009). La relació família-IES: un estudi des de la perspectiva dels pares i les mares. *Temps d'Educació*, 37, pp. 169-196.
- Parlamento Europeo. (junio de 2017). *Fichas técnicas sobre la Unión Europea*. Recuperado el 22 de julio de 2017, de <http://www.europarl.europa.eu>
- Pedone, C. (enero-junio de 2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (19), pp. 101-132.
- Pérez, M. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista española de educación comparada*, 14, pp. 137-175.
- Pérez, M. (2011). Treball en xarxa: Una proposta metodològica per promoure la coresponsabilitat en l'educació al territori. *Educació Social*, pp. 131-144.
- Piore, M. (1969). On-the-Job Training in Dual Labor Markets. En A. Weber, F. Cassell, y G. Woodrow (eds.), *Public-private Manpower Policies* (pp. 101-132). Madison: Industrial Relations Research Association.
- Portes, A., y Hao, L. (17 de agosto de 2004). The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *PNAS*, 101 (33), pp. 11920-11927.

- Priegue, D. (2008a). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. (Tesis Doctoral) Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Priegue, D. (2008b). El sistema educativo y las familias inmigrantes. Abriendo paso a la integración. *Revista de ciencias de la educación*, 214, pp. 135-151.
- Ramírez, E. (1996). *Colección Monografías 147. Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Ramírez, S., García, A., y Sánchez, C. (2011). *El éxito escolar. ¿cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: CEAPA.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª ed.)*. Obtenido de www.rae.es
- Real, À. (2007). Comunicació, emocions, valors... En la relació família escola. En J. Garreta, *La relación familia-escuela* (pp. 125-130). Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Requena, M., y Sánchez-Dominguez, M. (2011). Las familias inmigrantes en España. *Revista Internacional de sociología. La inmigración en España: perspectivas innovadoras 1*, pp. 74-104.
- Riera, J. (2011). Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto educativo, hoy. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, pp. 11-24.
- Rivera, E., y Trigueros, C. (febrero de 2013). Curso "La utilización de software NVivo 10 para el análisis de datos cualitativos". Granada: Universidad de Granada.
- Roca, J., Soronellas, M., y Bodoque, Y. (2012). Migraciones por amor: diversidad y complejidad de las migraciones de mujeres. *Papers: revista de sociología*, pp. 685-707.
- Romagnoli, C., y Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* (2a ed.). Chile: Valoras.

- Rondón, L. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: el tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI* (pp. 81-94). Sevilla: UNIA.
- Rosado, M. J., García, F., Matarín, E., González, S., y otros. (2008). La percepción de lo social: análisis de los mensajes sociales. *Revista de ciencias sociales: prisma social, 1* (diciembre), pp. 1-46.
- Rubio, C., Clua, M., y Sánchez, J. (2017). La identitat migrant dels joves catalans. En C. Feixa, C. Rubio, J. Ganau, y F. Solsona, *L'emigrant 2.0* (pp. 183-210). Barcelona: Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, RecerCaixa y Universitat de Lleida.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa. Series de Ciencias Sociales* (4ª ed., Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M. (12 de diciembre de 2013). La investigación cualitativa en la encrucijada: entre la construcción de conocimiento, la reflexividad y la transformación social y educativa. (Conferencia). *Seminario Internacional de Investigación Cualitativa Aplicada a las Ciencias Sociales*. Universitat de Barcelona.
- Salas, M. (2009). *Migración y Feminización de la población rural en México 2000-2005*. (Tesis Doctoral) Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Sánchez, A. (2016). *Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatoria. Centres educatius i agents institucionals*. (Tesis Doctoral), Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Santos, M., Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre educación, 30*, pp. 9-30.

- Santos, M., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 97-110.
- Santos, M., Lorenzo, M., Abal, N., Basanta, S., Maquieira, L., y Priegue, D. (2006). Escuela intercultural y familias inmigrantes. Expectativas acerca de la educación. *Congreso de intereducación intercultural*. (pp. 1-12). Madrid: UNED.
- Sanz, J. (2009). *Entre "cumplir" y "hacer cosas": estrategias económicas y simbolismo en el uso de las remesas de la migración ecuatoriana en España*. (Tesis Doctoral) Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Sarabia, B. (2004). Crítica de libros: William i. Thomas y Florian Znaniecki. El campesino polaco en Europa y América. *RES*, 299 - 302.
- Sarrasin, L. (febrero-marzo de 2007). Les relations entre l'école et la famille: une question de communication. *Vie pédagogique* (142), pp. 42-44.
- Serra, C., y Palaudàrias, J. (2013). Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya. *Recerca i immigració V. Col·lecció Ciutadania i Immigració* (9), pp. 123-139.
- Serra, C., Palaudàrias, M., Llevot, N., y Garreta, J. (2013). Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya. En D. d. Generalitat de Catalunya, *Col·lecció Ciutadana i Immigració. Recerca i immigració V (Recurso electrónico). Convocatòria d'ajuts 2009* (Vol. 9, pp. 123-38). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de benestar Social i Família, Direcció Genral per a la immigració.
- Serra, J. (2004). Lenguas e inmigración. En Á. Huguet, y J. Navarro, *Las lenguas en la escuela* (pp. 27-33). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Serrano, J. (1994). Religió o ètica a l'escola pública. *Temps d'Educació* (12), pp. 219-223.
- Sieben, I., y Halman, L. (2014). Religion and parental values in a secularized country: evidence from the netherlands. *Social Compass*, 61 (1), pp. 121-140.
- Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 17-22.

- Simón, C. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 17-22.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), pp. 25-42.
- Solé, C. (1980). Identificación de los inmigrantes con la cultura catalana. *Reis* 9/80, pp. 119-138.
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración* (1a. edición ed.). Madrid: Morata.
- Subsecretaria del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (11 de junio de 2017). *Lista común de terceros países cuyos nacionales están exentos de la obligación de visado para cruzar las fronteras exteriores (Reglamento CE nº 539/2001)*. Recuperado el 22 de julio de 2017, de Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España: <http://www.exteriores.gob.es>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (3a ed.). Barcelona: Paidós.
- Terrén, E., y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Revista Migraciones*, 22, pp. 9-46.
- Thao, M. (2009). *Parent Involvement in School - Engaging Immigrant Parents*. Minesota: Wilder Research.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: IVEI.
- Tizón García, Jorge, Salamero, N., Pellegrero, F., Sáinz, F., Atxotegi, J., San José, J., y otros. (1993). *Migraciones y salud mental: Un análisis psicopatológico tomando como punto de partida la inmigración asalariada a Catalunya*. Barcelona: PPU.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60 (abril), pp. 24-27.

- Torrubia, R. (2009). Família i escola. En R. Torrubia, y E. Doval, *Família i Educació a Catalunya* (págs. 74-121). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Traver, J., Sales, A., y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación. REICE*, 8 (3), pp. 96-119.
- Trigueros, C., Rivera, E., y Rivera, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software NVivo*. Granada: Universidad de Granada.
- Universitat de Barcelona. (3 de octubre de 2013). Código de buenas prácticas de la Escuela de Doctorado de la Universitat de Barcelona. Barcelona: Univeristat de Barcelona.
- Valero, J., Miranda, S., y Romay, J. (2012). La identidad religiosa de la inmigración en España: el caso de Castilla y León. *Journal of the Sociology and Theory of Religion* (1), pp. 1-16.
- Valles, M. (2014). *Cuadernos Metodológicos 32: Entrevistas cualitativas* (2ª ed.). Madrid: CIS.
- Valls, R. (1994). Ètica/Religió a l'escola. *Temps d'Educació*(12), 179-182.
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, 82, pp. 31-43.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), pp. 47-53.
- Vatz, M., Kanouté, F., y Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), pp. 291-311.
- Velandia, C., y Lacassagne, M. F. (2012). La construcción del proyecto migratorio y las razones para emigrar en la población de África subsahariana francófona. Un estudio intercontinental Euro-África. *Universitas Psychologica*, 753.

- Velasco, A. (2016). "No soy feminista, pero...": Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo. (Tesis doctoral), Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vilà, R., González, O., López-Dávila, E., y Velasco, A. (2013). El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. *Temps d'Educació* (44), pp. 155-175.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos* (28), pp. 123-141.
- Viñao, A. (2011). Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relació escola-família (Espanya, segles XX - XXI). En J. Collet, y A. Tort, *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Informes breus*, 35 (pp. 99-124). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75 (2), pp. 133-173.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), pp. 377-397.
- XTEC. (2016). *Pràctiques de referència. Bones pràctiques*. Recuperado el 18 de abril de 2016, de Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Generalitat de Catalunya: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/practiques-de-referencia/>

Anexos (Véase CD)

Anexo 1: Guión de la entrevista semiestructurada.

Anexo 2: Sistema de categorización final en NVivo 10.

Anexo 3: Lista de entrevistas realizadas codificadas.

Anexo 4: Transcripciones de la entrevistas realizadas a las 40 familias.