

LA PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES SOBRE LA IMPLICACIÓN EDUCATIVA DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS ON THE EDUCATIONAL INVOLVEMENT OF IMMIGRANT FAMILIES IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE BASQUE COUNTRY

Feli *Etxeberria Sagastume*¹
Nahia *Intxausti Intxausti*

Universidad de País Vasco

RESUMEN

La presente investigación ha tratado de conocer las percepciones del profesorado tutor en torno a la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos e hijas en la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. La llegada del alumnado de familia de origen inmigrante ha puesto de manifiesto la importancia de establecer puentes de interacción y comunicación entre la familia y la escuela. El estudio empírico, de carácter cualitativo, se realizó mediante un cuestionario con preguntas abiertas a 123 tutores de 24 centros educativos de las tres provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En el discurso de los tutores se resaltó que la implicación educativa de las familias era, sobre todo, de carácter académico y de apoyo social. Se consideraba que la implicación escolar de la familia era menor que la del hogar y que se centraba fundamentalmente en la relación personalizada con el profesor tutor. De modo que las familias en general participaban menos en reuniones de aula u otras actividades organizadas en la escuela. Los tutores consideraban que la implicación educativa comprendía además de la dimensión académica y socio-afectiva, la dimensión lingüística-cultural. Ello responde, en cierta

¹ *Correspondencia:* Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamentos de Investigación y Diagnóstico en Educación Av. Tolosa 70, 20018 Donostia-San Sebastián. Correo-e: feli.etxeberria@ehu.es web: <http://www.ehu.es>

medida, a la situación de bilingüismo social y escolar del Sistema Educativo Vasco y al valor que los tutores atribuyen a esta dimensión como factor clave para la integración.

Palabras clave: Participación de los padres, tutoría, relaciones padres-escuela, integración educativa.

ABSTRACT

This present research seeks to find out the perceptions of teachers/tutors regarding the educational involvement of immigrant families that have children in Primary Education in the Autonomous Community of País Vasco (Spain). The arrival of pupils of immigrant-origin families has revealed the importance of establishing bridges of interaction and communication between family and school. The empirical study, of qualitative nature, was carried out with 123 teachers at 24 schools from the three provinces of the Autonomous Community mentioned. The discourse of the teachers underlined that educational involvement of the families was, above all, of academic nature and involved also social support. The educational involvement of the families at school was smaller than the one addressed in the homes of those families. In this sense it lied down fundamentally on the personalised relationship with the teacher, rather than participation in meetings and other activities organized by the school. The teachers believed that educational involvement should include, apart from the academic and socio-affective dimension, the linguistic-cultural one. That responded, in some extent, to the social and educational bilingual situation of the Educational System from País Vasco, and to the importance tutors attribute to that dimension as a key factor for integration of the immigrant families.

Key Words: Parent participation, tutoring, parent school relationship, school integration.

Introducción

El creciente aumento de la inmigración estatal en los años 60 y la inmigración transnacional en la última década han situado a La Comunidad Autónoma del País Vasco ante un escenario social complejo donde la evidencia de la diversidad sociocultural y lingüística es más palpable que nunca con hablantes procedentes de 66 estados del mundo con 100 lenguas distintas (Uranga et al. 2008).

La escuela no es impermeable a esta realidad social. Reflejo de ello es el incremento de alumnado de familia inmigrante que se ha incorporado en ella, de 23.565 estudiantes de nivel Pre-universitario en el año 2007 a 30.405 en el año 2010 (Ikuspegiak, 2011). Se ha puesto en evidencia la necesidad de tomar nuevas medidas y gestionar los recursos en atención a la escolarización del alumnado de familia inmigrante. De ahí que se hayan llevado a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) varios programas, y esté en marcha actualmente el “Programa de interculturalidad y la inclusión del alumnado recién llegado” (Gobierno Vasco, 2007).

El notable incremento de dicho alumnado exige una mayor comprensión de sus procesos educativos. Evidentemente, el profesorado se encuentra ante familias que presentan una gran diversidad lingüística y cultural así como diversidad en sus experiencias, percepciones y actuaciones educativas. En este sentido el estudio de las relaciones entre la escuela y las nuevas familias puede aportar una vía de ayuda para su comprensión. Interesa conocer cuál es la percepción del profesorado tutor sobre la función educativa que asumen estas nuevas familias con

objeto de generar una reflexión sobre los modos de intervención educativa más acertados para acercar posturas entre las familias allegadas y la escuela.

Precisamente, los programas educativos del Gobierno Vasco reconocen la necesidad de intervenir no únicamente con el alumnado de origen inmigrante, sino también con su familia, tanto en lo que se refiere a la acogida como a la integración escolar y social. El *“Programa de interculturalidad y la inclusión del alumnado recién llegado”* reconoce explícitamente la necesidad de promover mayor contacto con las nuevas familias, y la de incorporar sus aportaciones en las actividades festivas o en el contenido curricular etc. Se trata de facilitar así la incorporación escolar y social del alumnado y su familia, sin olvidar la necesidad de promover una educación intercultural y la cohesión social entre todo el alumnado.

En este trabajo se pretende conocer las percepciones del profesorado tutor en torno a la implicación educativa que tienen las familias inmigrantes con hijos e hijas en la Educación Primaria de la CAPV.

Marco teórico

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque colaborativo entre familia y escuela. Se basa en el reconocimiento de que ambas comparten intereses y responsabilidades en relación a la educación y desarrollo del niño/a (Epstein, 2009) y que deben contribuir en el mismo proceso educativo a través de unas relaciones caracterizadas por la “reciprocidad” y la “mutualidad” (Forest y García-Bacete, 2006). Ello requiere por parte del centro educativo un esfuerzo en desarrollar intervenciones que se adapten a las necesidades educativas de todo su alumnado. En esta labor adquiere relevancia la acción tutorial que se concibe como una actividad inherente a la función de todo profesor (Álvarez, 2006; Bisquerra, 2006). Su finalidad es optimizar el proceso educativo para favorecer el desarrollo personal del alumnado, y adaptarse a sus necesidades, lo que implica poner atención a la diversidad (Álvarez, 2006). Se reconoce al tutor/a como pieza clave que asume la responsabilidad de coordinar y dinamizar la acción tutorial ejerciendo una función de liderazgo para llevar a cabo el trabajo en equipo con el profesorado. Además, el tutor realiza la coordinación con el departamento de orientación y las familias. La atención al ámbito familiar es inherente a la acción tutorial (Sanz, 2010), de modo que el tutor debe mostrar una actitud colaborativa. Tal y como dice Forner (2006):

Una buena relación de los padres con la escuela en el marco de la orientación tutorial puede ayudar a muchas familias a encauzar sus prácticas educativas, a asumir sus responsabilidades, a colaborar en la orientación de sus hijos y, además, a confiar en el sistema (p. 136).

En el caso del alumnado de familia de origen inmigrante, esta necesidad de colaboración puede ser más acusada, debido a que la escuela en la mayoría de los casos desconoce al nuevo alumnado cuya experiencia escolar, social, cultural, o lingüística son diferentes. En este trabajo, se presta especial atención a dos de los ámbitos que actualmente trabaja el tutor: atención a la diversidad y las relaciones de coordinación con la familia.

En las siguientes líneas se resumen algunas de las investigaciones que han estudiado la implicación educativa de las familias inmigrantes desde la perspectiva del profesorado tutor. Como punto de partida, se puede afirmar que las investigaciones realizadas con el profesorado y la familia inmigrante sobre la implicación educativa ponen de manifiesto la divergencia de puntos de vista entre ambos agentes (profesor-familia) (Deplanty, Coulter-Kern y Duchane, 2007; Redding,

2006). Se viene a decir que el profesorado tiende a equiparar la ausencia de las familias inmigrantes en la escuela con la escasa valoración que le conceden a la educación de sus hijos/as (Dantas y Manyak, 2009; Rodríguez-Brown, 2009; Terrén y Carrasco, 2007). Por el contrario, otras investigaciones han evidenciado el alto interés de las familias inmigrantes sobre la educación de sus hijos (Archer-Banks y Behar-Horenstein, 2008; Bakker, Denessen y Brus-Laeven, 2007).

García-Bacete (2006) en la investigación realizada con 100 profesores de 32 centros descubre que éstos apuntan que es responsabilidad de la familia adaptarse al centro escolar y entrar en procesos de cambio tales como aumentar su relación con la escuela, una mayor implicación con los hijos, y mayor colaboración escuela-profesorado. Bakker et al. (2007), en una investigación con 218 familias y 60 profesores realizado en Holanda, evidencian que la percepción del profesorado en relación a la implicación educativa familiar varía de forma significativa según cuál sea el nivel educativo de las familias. Así a mayor nivel educativo de la familia le corresponde mayor nivel de implicación educativa. Se apunta la coincidencia entre la implicación de las familias en la escuela y en el hogar debido a que el profesorado tiende a evaluar la implicación educativa familiar en el hogar a través de su percepción sobre la implicación en la escuela (participación en actividades, contacto con el profesor etc.). De acuerdo con los citados autores ello puede contribuir a la construcción de visiones estereotipadas sobre la implicación educativa de las familias.

El estudio etnográfico realizado en Estados Unidos por Lawson (2003) con familias afro americanas y europeas, y profesorado constata que aun habiendo acuerdo entre familia y profesorado sobre el beneficio de su colaboración en el aprendizaje del alumnado, las diferencias emergen en el significado y funciones que atribuyen ambos a la implicación educativa familiar. El profesorado concibe la implicación educativa familiar de forma lineal, técnica y en relación a su profesión. Las familias, sin embargo, tienen una visión más amplia que la propiamente académica, y buscan a través de su implicación asegurar tanto el éxito escolar, como la seguridad y bienestar del hijo/a en respuesta a las necesidades que demanda la comunidad (inseguridad, condiciones sociales...). A partir de esta constatación el autor vuelve a afirmar la necesidad de clarificar las expectativas que se generan alrededor de la implicación familiar, debido a que las familias no tienden a identificar su implicación en la escuela tal y como el profesorado lo hace y espera que haga la familia.

Así la escuela demanda el deber de los padres y madres a apoyar los objetivos escolares de acuerdo con las normas sociales y culturales. Construir diferentes expectativas sobre la implicación educativa familiar puede generar cada vez mayor distanciamiento entre profesorado y familia dando lugar a la creación de malentendidos y estereotipos y a la tendencia a buscar responsabilidades en el otro, que sirven, en última instancia, para crear unas relaciones disfuncionales entre familia-escuela, y entre familia y profesor tutor.

El objetivo general de este trabajo es conocer la percepción que tiene el profesorado tutor de Educación Primaria respecto a la implicación educativa de la familia inmigrante. Los objetivos específicos son: 1) conocer su percepción sobre el grado de implicación familiar tanto en la escuela como en el hogar; 2) identificar las percepciones del profesorado tutor sobre el rol de apoyo de la familia en la educación de sus hijos; 3) identificar propuestas para la mejora de la relación escuela-familia. La hipótesis consiste en que el profesorado considera baja la implicación educativa de la familia inmigrante, sobre todo, en el ámbito escolar, y que la comprensión de la misma se hace desde un prisma eminentemente academicista. Se presenta, a continuación, la metodología llevada a cabo en la investigación, los resultados obtenidos, y la discusión de los mismos.

Método

Muestra

Este estudio se enmarca en una investigación más amplia cuyo objetivo era conocer las formas de implicación educativa de la familia inmigrante con sus hijos de Educación Primaria de la CAPV (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). La investigación presente estudia la percepción del profesorado tutor con objeto de contrastar con los datos obtenidos en la investigación realizada con las familias.

Se trata de una investigación empírica de carácter cualitativo. Se estudian 123 profesores/as tutores/as de Educación Primaria con alumnado de familia de origen inmigrante de las tres provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco. La unidad de muestreo ha sido el centro educativo, de ahí que se hayan seleccionado 24 centros educativos de la CAPV de forma aleatoria y estratificada teniendo en cuanto el criterio de: red educativa (público/concertado), modelo lingüístico (A-B-D)¹, porcentaje de alumnado inmigrante en el centro, territorio (Vizcaya, Álava, Guipúzcoa). Primeramente se invitó a las familias inmigrantes de los centros seleccionados a participar en la investigación. Una vez obtenida la aceptación de las familias participantes, se procedió a identificar el tutor del hijo/a de las mismas. En la Tabla 1 se indican las características de los centros y el profesorado tutor participante.

TABLA 1. Perfil de los Centros y Profesorado Tutor Participante

	Centro educativo		Profesorado tutor de la muestra	
	Frec.	%	Frec.	%
Red educativa				
Escuela pública	16	66.7	78	63.4
Escuela concertada	8	33.3	45	36.6
Total	24	100	123	100
Territorio geográfico				
Álava	8	33.33	36	29.27
Vizcaya	9	37.5	29	23.57
Guipúzcoa	7	29.16	58	47.16
Total	24	100	123	100
Modelo lingüístico				
Modelo A	7	21.87	16	13
Modelo B	11	34.37	32	26
Modelo D	14	43.75	75	61
Total	32	100	123	100
Sexo				
Mujer	-	-	101	82.1
Hombre	-	-	22	17.9
Total			123	100
Curso escolar				
1. curso	-	-	15	12.2
2. curso	-	-	24	19.5

3. curso	-	-	25	20.3
4. curso	-	-	22	17.9
5. curso	-	-	15	12.2
6. curso	-	-	22	17.9
Total			123	100

El 63.4% del profesorado tutor trabaja en una escuela pública, mientras que el 36.6% lo hace la concertada. El 29.27% del profesorado tutor enseña en una escuela situada en Álava, el 23.57% en Vizcaya y el 47.16% en Guipúzcoa. La mayoría son mujeres, un 82.1%. En cuanto al modelo lingüístico de enseñanza, cabe indicar que el 13% del profesorado tutor de la muestra enseña en el Modelo A, el 26% enseña en el Modelo B y el 61% en el Modelo D. Atendiendo al curso de enseñanza, el 12.2% enseña en el primer curso; el 19.5% en el segundo curso; el 20.3% en el tercer curso; el 17.9% en cuarto curso; el 12.2% en quinto curso y el 17.9% en sexto curso.

Instrumentos

La recopilación de los datos se ha realizado a través de un cuestionario de cuatro bloques con preguntas abiertas con el objetivo de obtener una información directa de los tutores encuestados con sus propias palabras (Padilla, González y Pérez, 1998). Ello permite disponer de numerosas respuestas que posibilitan la categorización y análisis de la información aportada desde la voz del tutor. En referencia al proceso de construcción del cuestionario y su validez, se presentó el cuestionario a revisión de dos expertos sobre las cuestiones referidas al contenido y estructura del mismo. Se ha tratado de que las preguntas fueran concisas y que la distribución del contenido tuviera un orden en la formulación de las cuestiones. También se han considerado las aportaciones teóricas de autores relevantes en la materia con el fin de establecer el contenido de las cuatro áreas:

1) y 2) Percepción del profesorado tutor sobre la implicación educativa de las familias en la escuela y en el hogar. Se diferencian los ámbitos de escuela y hogar siguiendo a diferentes autores (Anderson y Minke, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005).

3) Percepción del profesorado tutor sobre el rol de apoyo educativo de la familia con sus hijos debido a la importancia del rol parental y su comprensión desde la familia y el tutor para una mayor relación interactiva entre ambos (García-Bacete, 2006; Lawson, 2003).

4) Propuestas para la mejora de la comunicación entre escuela y familia. En dicha mejora puede incidir la actitud del personal de la escuela y en especial la del tutor (Epstein, 2009), de ahí la importancia de proponer pautas para la mejora.

Procedimiento

Se solicitó la autorización al Departamento de Educación del Gobierno Vasco quien facilitó el censo del alumnado inmigrante matriculado en base a los criterios indicados anteriormente. Al comienzo del año 2009 se establecieron reuniones con los miembros de la dirección de los centros educativos seleccionados solicitando su conformidad y colaboración. La Dirección del centro escolar distribuyó el cuestionario a los tutores. El cuestionario se formuló en euskera y castellano y fue cumplimentado individualmente en un plazo de dos semanas. Téngase en cuenta

que las citas textuales de las personas participantes que se insertan en la sección de resultados se presentan sólo en castellano y no en la lengua original (euskera).

Análisis de datos

Siendo el objetivo de este estudio buscar los significados que el profesorado tutor concede a la implicación educativa de las familias inmigrantes se realizó un análisis cualitativo de los datos. Una vez incluidos los datos de la investigación en el programa informático Nudist-Vivo 7 se ha seguido el procedimiento de Taylor and Bogdan (2009). Se procedió a la lectura y relectura de todos los datos obtenidos, y se registraron las ideas y anotaciones que surgían de la lectura y reflexión de los mismos. Este primer análisis exploratorio posibilitó la identificación de los temas emergentes. Posteriormente, se desarrollaron las categorías de codificación en base a las siguientes unidades temáticas:

- *Grado de implicación familiar*: la percepción del nivel de implicación que manifiestan las familias tanto en el hogar como en la escuela.
- *Dificultades para la implicación familiar*: factores que dificultan la implicación de las familias en el hogar y la escuela.
- *Modos de implicación educativa de la familia*: las estrategias para la implicación que utilizan las familias en el hogar y en la escuela.
- *Comprensión de la implicación educativa familiar*: las dimensiones que comprende el rol de apoyo educativo de la familia.
- *Propuesta de mejora*: las estrategias para la mejora de la comunicación entre escuela y familia.

Tras la relectura de los textos de cada categoría se identificaron las sub-categorías, si bien en el proceso se incluyeron diferentes cambios debido a nuevas unificaciones y descartes que se iban identificando entre las sub-categorías subyacentes. Finalmente se concluye con la identificación de las sub-categorías indicadas en la Tabla 2.

TABLA 2. Categorías y sub-categorías de la investigación

Categorías	Sub-categorías
Grado de implicación familiar	Buena Escasa Diversa
Dificultades para la implicación familiar	Laboral y económico Nivel educativo formal Desconocimiento idioma Diferencia cultural/religiosa Actitud no motivadora ante la educación
Modos de implicación educativa de la familia	Dimensión académica Seguimiento académico Administración de apoyo Actitud positiva hacia el aprendizaje Participación en reuniones con tutor Participación en reuniones de aula Participación en actividades generales de la escuela Dimensión socio-afectiva

	Estrategias de apoyo social Seguimiento comportamental y comunicativo Participación puntual en la escuela
Comprensión de la implicación educativa familiar	Dimensión académica Seguimiento académico Actitud positiva hacia el aprendizaje Relación continuada con el profesor tutor/a Participación en reuniones de aula Participación en actividades generales de la escuela Dimensión socio-afectiva Participación en actividades extraescolares Relacionarse con otras familias Educar en valores (orden, respeto etc.) Fomentar la relación afectiva Dimensión lingüística-cultural Adaptación a normas del centro Disposición positiva a aprender la lengua/cultura vasca Fomento de la interculturalidad
Propuestas de mejora	Formativo Participación escolar y social Administración Inter-adaptación familia-escuela

Con objeto de obtener una comprensión más profunda del objeto de estudio se ha considerado oportuno añadir al estudio las frecuencias en que estas sub-categorías arriba mencionadas emergen en los textos de los participantes. Seguidamente se detallan los resultados obtenidos que se presentan en orden a las categorías analizadas.

Resultados

Grado de implicación familiar

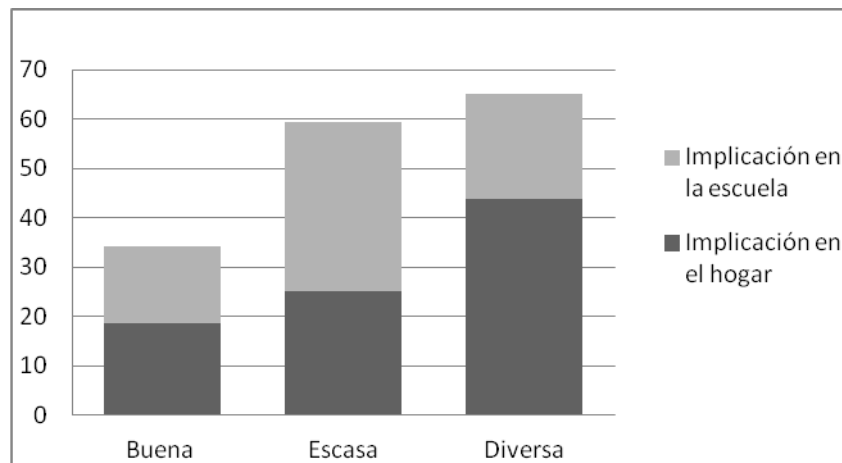
Desde la perspectiva del profesorado tutor hay diversidad en la implicación educativa de las familias tanto en el hogar como en la escuela. Consideran que la implicación de la familia en la escuela es inferior a la del hogar.

En referencia a la implicación en el hogar se destacan diferentes grados de implicación familiar, como bien expresan las siguientes citas: *P67: "Cada familia es diferente, y su nivel de implicación también es diferente"; P81: "Se da muy poca implicación"; P11: "La implicación es muy baja, aun queriendo no pueden ayudar por los problemas que tienen de trabajo, de dinero..."*. A su vez, emerge la consideración positiva de la implicación familiar en el hogar: *P26: "En base a las familias que he tenido y las que tengo ahora, puedo decir que son más responsables que muchos de aquí, y aunque tengan problemas con el idioma, les veo muy implicados en el proceso de aprendizaje de sus hijos"*.

En relación a la implicación en la escuela, prevalece la opinión de que es escasa su implicación como puede apreciarse en la siguiente cita: *P40: "Nada, es muy baja"*. No obstante, algunos alegan que la implicación depende de las características de cada familia, como también sucede con las familias autóctonas.

Para una mejor comprensión, se incluye la Gráfica 1 que indica la frecuencia con que emergen estas sub-categorías en los textos de los participantes.

FIGURA 1. Grado de Implicación Familiar desde la Perspectiva del Profesorado Tutor



Dificultades para la implicación familiar

El profesorado ha hecho referencia a los posibles factores que pueden afectar el grado de implicación educativa de la familia. Emerge con fuerza la alusión a las adversas situaciones laborales y económicas que enfrentan las familias, dando lugar a la escasez de tiempo para el apoyo al hijo: *P1: “La característica principal de las familias que llegan, y para todos es lo mismo, es que están muy atareados, tienen mucho trabajo y poco tiempo para estar con los hijos, pero dentro de las familias inmigrantes hay de todo”*. El nivel de educación formal de la familia, el conocimiento del idioma de la nueva comunidad así como el origen cultural y religioso son aspectos también citados: *P2: “Depende de la persona, de su nivel de educación formal o de la importancia que le conceden a la educación”*; *P52: “Hay familias muy integradas y participan en todas las actividades. En cambio, hay otras más reacias que cuesta más integrarlos a veces por motivos religiosos”*. Finalmente, también se señala la importancia que conceden las familias a la educación como factor explicativo de su escasa implicación.

Modos de implicación educativa de la familia

- *Dimensión académica*

Para los tutores la implicación de las familias en el hogar se relaciona con la dimensión académica. Entre las estrategias más destacadas está la revisión y seguimiento académico de las tareas y de la agenda. Valga esta cita: *P22: “En general las familias se implican en la escolarización de sus hijo realizando un seguimiento y dando ayuda en las tareas escolares que los alumnos llevan a casa”*.

Se han identificado otras estrategias de administrar apoyo académico como la adquisición de material educativo, asignar un espacio y un tiempo para la realización de tareas, lectura de cuentos, visualización de la televisión en euskera. Muestra de ello son las siguientes citas: *P61: “Se esfuerzan en conseguir lo que necesitan: material, lo necesario para las excursiones etc.”*; *P115: “Muchos siguen las pautas que les marcamos, elegir amistades que hablen en euskera, que*

vean la televisión en euskera (ETB), que participen en las iniciativas del municipio que se organizan para los inmigrantes...pero no todas cumplen”.

También se incluyen menciones a la estrategia de búsqueda de refuerzo académico externo mediante la inscripción en academias o asociaciones de apoyo educativo, y que posiblemente tratan de suplir la ayuda que directamente no pueden aportar los miembros del hogar. Así se refleja en los siguientes ejemplos: *P52: “Enseguida se informan de las ayudas sociales que hay y procuran llevar a sus hijos a estas organizaciones para hacer deberes, ir a espectáculos, ir de excursión...estas organizaciones motivan a las familias para que salgan con sus hijos y se relacionen”.* Aun así, es destacable cómo los tutores identifican estrategias singulares de las familias para el apoyo del euskera. Se refieren a la búsqueda de apoyo de personas no profesionales de su entorno social próximo (vecinos o miembros familiares) que saben euskera: *P77: “Para el seguimiento de los deberes, en el caso del euskera, buscan ayuda entre los vecinos, y en algunos casos, les ayuda algún familiar que lleva residiendo aquí más tiempo”.*

La actitud positiva, el interés y la motivación hacia la educación y el aprendizaje son formas de implicación educativa familiar, según los tutores. Así se refleja en la siguiente cita: *P72: “Motivar en el proceso de aprendizaje del alumnado, y que ayuden en la medida que pueden, animarles...”.*

En relación a la implicación en la escuela, sobresale la participación de las familias en las reuniones personalizadas con el tutor. *P38: “La implicación es aceptable, es decir, nos informamos a través de notas, por teléfono, y luego, quizá, vienen al centro también”.* El discurso se divide entre quienes señalan que las familias acuden siempre que haya una insistencia por parte del tutor y quienes creen que son las familias las que se anticipan a la petición de cita: *P115: “Normalmente vienen a la ikastola cuando les llamamos, para recoger la información de sus hijos/as”;* *P121: “En este caso la madre contacta continuamente conmigo. Hablamos muchas veces y el seguimiento que le hace a su hijo es continuada”.*

Los tutores también hacen alusión, aunque en menor medida, a la participación de las familias en reuniones grupales de aula. *P69: “Vienen a la reunión general de comienzo del curso”.* Por último, hacen referencia a la participación de las familias en actividades generales del centro, en charlas, foros, y cursos del AMPA o en el Consejo Escolar”; *P86: “Hay de todo. Algunos se implican mucho: vienen a las reuniones de AMPA, ayudan a organizar las extraescolares, participan en el euskaltegi, ayudan en el deporte escolar...”.*

- *Dimensión socio-afectiva*

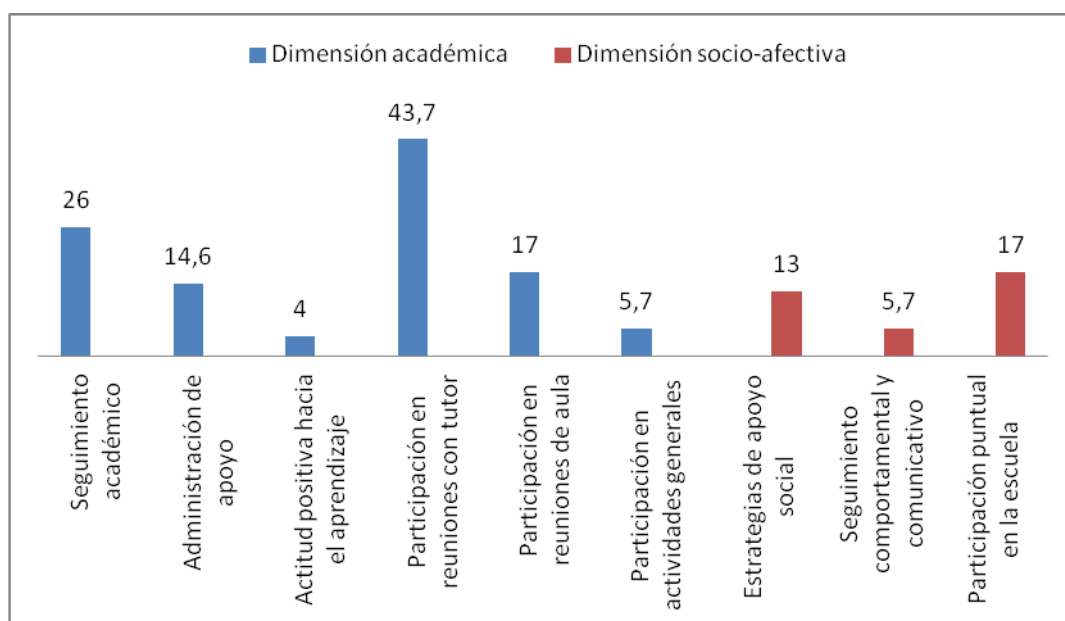
Otra forma de implicación de las familias, según los tutores, es el apoyo social y afectivo que manifiestan hacia sus hijos. La estrategia más recurrente es la inscripción en actividades extraescolares con el fin de que sus hijos se relacionen con sus compañeros fuera de la escuela. Entre el profesorado tutor de municipios con mayor tasa de vasco parlantes se identifican estrategias familiares complementarias que buscan establecer relación con amigos vasco parlantes para familiarizarse más con esta lengua.

Aparece otra estrategia que denominamos el seguimiento comportamental y comunicativo. Se refiere al control del comportamiento de sus hijos o la disposición de la familia a estar más tiempo con ellos. Algunas citas que lo ilustran son: *P25: “Por parte de los padres ha habido total apoyo en todo lo concerniente al tema académico y al de la relación y comportamiento”;* *P31: “Algunas familias se preocupan mucho y les ayudan a hacer las tareas, les escuchan, les leen cuentos, dedican tiempo para estar con ellos”.*

Por último, los tutores identifican la tendencia de las familias a acercarse a las escuelas por cuestiones específicas que tienen como objeto buscar información (becas, conflictos en el comedor) o participar en una festividad, de cara a asegurar el bienestar educativo y social del hijo. A modo ilustrativo valgan estas citas: P28: “*Suelen venir para tratar sobre incidentes ocurridos en las horas de comedor y comentar cómo ha sido la escolarización en sus países de origen*”; P58: “*Vienen a las actividades que organiza la escuela pero únicamente a las que son para ver*”.

Se apuntan en la siguiente Figura 2 las frecuencias con que emergen estas subcategorías en los textos de los participantes de cara a facilitar mayor comprensión de los resultados.

FIGURA 2. Modos de Implicación Educativa de la Familia desde la Perspectiva del Profesorado Tutor



Comprensión de la implicación educativa familiar

A continuación, se describe la creencia del profesorado tutor sobre el rol de apoyo educativo que deberían tener las familias inmigrantes en la educación de sus hijos. Emergen tres dimensiones: el ámbito académico, socio-afectivo y lingüística-cultural.

- *Dimensión académica*

Siguiendo a los tutores el rol más importante de la familia en el hogar es el seguimiento y control continuado de tareas, inculcando hábitos de estudio, y la organización del material. P49: “*Que se responsabilicen sobre lo realizado en la escuela, les ayuden y les hagan un seguimiento*”. También remarcan la importancia de mostrar una actitud positiva hacia el aprendizaje y de inculcar el valor de la superación frente a dificultades: P22: “*Transmitir a sus hijos la ilusión para superar las dificultades y el respeto a sus compañeros y profesores*”.

El profesorado tutor cree que la implicación de las familias en la escuela debe de abarcar tres ámbitos. La mayor importancia le conceden a la necesidad de mantener una relación continuada

con el profesor tutor, y de seguir sus orientaciones y consejos: P45: *“Mantener una relación estrecha con el profesor tutor. Y por otro lado, seguir las orientaciones que se les proporciona desde la escuela”*. En segundo lugar hacen alusión al deber de las familias a participar en reuniones de grupo/clase, y la tercera a la participación en actividades generales de la escuela (festividades, excursiones etc). Valgan como ejemplo las siguientes citas: P56: *“Acudir a todas las reuniones que se realizan durante el curso y no únicamente a las tutorías individuales”*; P35: *“Participar en actividades que organice el centro para que los niños/as se den cuenta que les importa su escolarización”*.

- *Dimensión socio-afectiva*

Según los tutores la familia debe de implicarse en fomentar las relaciones sociales de sus hijos a través de diferentes actividades. Para ello, pueden inscribir a sus hijos en las actividades extraescolares que se organizan en la escuela (actividades deportivas, excursiones en las que participan junto a las familias etc.) y a nivel municipal en la ludoteca y campamentos. P69: *“Deberían de animar a sus hijos a que participen en las actividades extraescolares de la escuela”*; P51: *“Deberían de conocer los amigos y el ambiente que tienen los hijos en la escuela y ponerse en contacto con ellos para hablar y conocer más sobre las cuestiones escolares o extraescolares”*; P74: *“Lo más difícil, en mi opinión, es fomentar la integración, tienden a juntarse y relacionarse entre ellos (pero ¿quién no tiene esa tendencia?). El riesgo está, en que algunas veces se limitan a esos núcleos cerrados y hay que ayudarles a que se relacionen con los amigos del pueblo, participen en las actividades del pueblo, tratando de abrirles lo máximo posible nuevos caminos”*.

Los tutores pertenecientes a centros con mayor presencia social del euskera ven la necesidad de que el alumnado participe en clases (euskaltegis) o las colonias en euskera para favorecer su aprendizaje. Valgan de muestra las siguientes citas: P88: *“Para ayudarles con el euskera, deberían animarles a que participen en las actividades en euskera que se organizan en el municipio, como son la ludoteca o las colonias abiertas de Julio”*.

Algunos tutores apuntan la conveniencia de que las familias vean la importancia de establecer relaciones con otras familias de los compañeros de sus hijos, como se aprecia en la siguiente cita: P9: *“Mantener relaciones con otras familias de los compañeros”*.

Otro aspecto señalado hace referencia a la educación en valores: orden, puntualidad, higiene, respeto hacia compañeros y profesores, el cumplimiento de los derechos y deberes, valor de la exigencia, responsabilidad... como se viene a indicar en estas citas: P21: *“Afinciar valores de orden, puntualidad, limpieza, responsabilidad en los estudios, adaptación a su entorno...”*; P23: *“Animar a sus hijos a estudiar, valorar su trabajo y hablar de sus relaciones con los compañeros y profesores”*. A su vez se apunta la importancia de fomentar las relaciones afectivas y comunicativas; P30: *“Primero valorar el trabajo y comportamiento de sus hijos en el colegio y después ayudarles e interesarse por ellos y sobre todo escucharles. Hay muchas familias poco estables a nivel afectivo”*.

- *Dimensión lingüística-cultural*

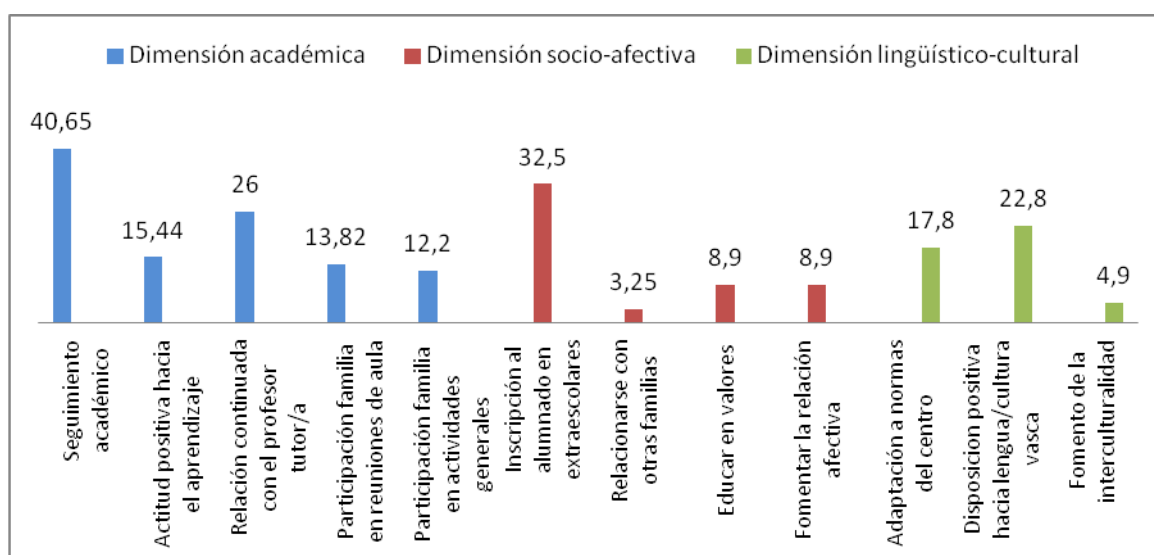
Emerge una dimensión denominada lingüística-cultural que se refiere a la necesidad de que las familias se esfuercen en adaptarse a la nueva sociedad. El profesorado considera una forma de implicación familiar su adaptación a las normas y funcionamiento del centro escolar, como vienen a expresar: P34: *“Tienen que ser conscientes de que vienen a un país libre, democrático y laico, y que, por tanto, sus hijos e hijas van a ser educados en esta línea. No deben confundir cultura con religión. Deben de respetar las fiestas del país anfitrión porque muchas se celebran en la escuela”*;

P107: “Los inmigrantes tienen que conocer la cultura, las costumbres y las actividades y normas del centro”.

También valoran como necesario una actitud positiva hacia la lengua y cultura vasca como vienen a manifestar las siguientes citas: P41: “Que tengan una actitud positiva hacia el euskera”; P83: “Esforzarse a conocer los dos idiomas oficiales de la comunidad”. Unos pocos explicitan la necesidad de que este aprendizaje no puede suceder a costa de perder su lengua y cultura de origen: P71: “Primeramente, ellos también deberían de aprender el idioma de aquí para motivarse entre ellos y les ayuden. Deberían de conocer las costumbres de aquí, sin que pierdan las suyas, y enseñar a sus hijos a respetarlas”.

En la Figura 3 se señala, a modo orientativo, la intensidad con que han emergido estas subcategorías en los textos de los participantes.

FIGURA 3. Comprensión de la Implicación Educativa Familiar desde la Perspectiva del Profesorado Tutor



Propuestas para mejorar la comunicación familia-escuela

Las propuestas para la mejora de la relación entre escuela y familia se han agrupado en cuatro bloques: formación, participación escolar y social, recursos de la administración e interadaptación entre escuela-familia.

- *Formación*

El profesorado tutor propone aspectos formativos para la mejora de la comunicación. Se refiere, por una parte, a las actividades de orientación y formación sobre temas específicos que puedan ser de interés para las familias allegadas, como por ejemplo: temas afectivos, problemas de aprendizaje y conducta, hábitos de estudio... Así lo expresa un participante: P17: “Intercambiar información precisa en momentos puntuales que sean importantes para un adecuado desarrollo personal del niño (afectivo, periodos de enfermedad y otras crisis...)”.

Por otra parte, destaca el interés de algunos tutores a ofertar a las familias formación en el conocimiento de la cultura y lengua vasca. Estas aportaciones tienen lugar, en mayor parte, entre el profesorado de centros ubicados en zonas con mayor presencia del euskera: P69: *“Sería bueno organizar cursos sobre el euskera para las familias inmigrantes para que aprendieran nuestra lengua y conocieran cuales son las características de nuestra cultura”*.

- *Participación escolar y social*

Se destaca, a su vez, la necesidad de que las familias participen en actividades tanto escolares como municipales para fomentar la comunicación entre escuela y familia. Por una parte, se refieren a actividades organizadas por el AMPA, las comisiones de la escuela etc. Así lo expresan: P2: *“Que se regule la presencia de familias inmigrantes en el AMPA para que sea proporcional al porcentaje de alumnado inmigrante”*; P10: *“Invitar a la participación en diferentes actividades de la escuela”*.

Por otra parte, ven necesaria la organización de actividades lúdicas que faciliten mayor contacto y conocimiento entre las familias inmigrantes y autóctonas (a nivel de costumbres, valores y folclore), como señala. P26: *“A través de la AMPA iniciar actividades tipo jornadas de convivencia dedicadas a dar a conocer aspectos culturales de cada país de origen del alumnado”*.

Finalmente, el profesorado hace referencia a la necesidad de participación en actividades a nivel de municipio como las fiestas del barrio etc. P6: *“Que muestren mayor implicación en las actividades de barrio, fiestas”*; P122: *“Puede ayudar que participen en las actividades relacionadas al ocio, en las que se empuja a que estén con otros padres vascos. Participando en actividades extraescolares o en las propuestas por la escuela se consigue mejorar el euskera y las relaciones, sobre todo”*.

- *Recursos de la administración*

Algunos hacen alusión a la necesidad de facilitar más recursos por parte de la administración. Se refieren, por una parte, a la necesidad de crear y cumplir los protocolos de acogida para el nuevo alumnado y sus familias. Por otra parte, ven la necesidad de personas que tengan la función de ser mediadores para facilitar la comunicación y el intercambio entre las nuevas familias. A modo de propuesta: P2: *“Es necesario que haya un profesor o una asociación entre la dirección y las familias inmigrantes que tenga conocimiento sobre la interculturalidad”*; P92: *Recursos que faciliten mejorar la relación entre las familias y la escuela (...) puede que a veces se necesite a más personas (traductores, mediadores etc.)”*.

- *Inter-adaptación escuela-familia*

También se manifiesta la necesidad de promover mayor implicación entre el tutor y familia. Se traduce en establecer una relación más fluida y continuada entre ambas, y una actitud, por parte del profesorado, de empatía, confianza y de escucha ante cualquier duda de la familia. Y en relación a la familia, mayor cumplimiento de las normas del centro y de las orientaciones del profesorado. Valgan como ejemplo las siguientes citas: P32: *“La implicación directa de la tutora o tutor, estableciendo relaciones fluidas de intercomunicación entre ambas partes”*; P36: *“Si acudimos a ellos con interés, con ganas de ayudar, acuden en la medida de lo que pueden (trabajos precarios y contratos que cuelgan de un hilo)”*.

Conclusiones

El profesorado tutor de Educación Primaria toma conciencia de la diversidad existente dentro de las familias inmigrantes y su implicación educativa, no siendo posible generalizar una conducta común entre las mismas. Los tutores son conscientes de las diversas dificultades con las que estas familias se enfrentan en su nuevo contexto (precariedad laboral, dificultades económicas, diferencias culturales y lingüísticas etc.). Estos resultados obtenidos coinciden con los estudios que identifican los factores que limitan la implicación educativa de las familias inmigrantes tales como la lengua (Bueno y Belda, 2005; Garreta y Llevot, 2007). Sin embargo, el discurso de los tutores no enfatiza como problema la incidencia de los factores señalados, siendo su actitud de comprensión ante las dificultades mostradas. Ello refuerza una mayor comprensión que puede alentar la relación familia y escuela. No obstante, existe un grupo de tutores que consideran como negativa la importancia que las familias conceden a la educación de sus hijos, lo cual se relaciona con otras investigaciones que también evidencian entre el profesorado actitudes de poco interés hacia la educación por parte de las familias inmigrantes (Dantas y Manyak, 2009; Terrén y Carrasco, 2007), percepción, en la mayoría de casos, asociada a la escasa presencia de éstas en la escuela.

Respecto al primer objetivo específico cabe decir que desde la percepción de los tutores la implicación educativa familiar en el hogar adopta, sobre todo, una orientación académica que se traduce en el seguimiento y revisión de las tareas escolares. Es menor la tendencia a relacionar la implicación educativa familiar con las actitudes positivas hacia el aprendizaje como puede ser el factor motivacional para el aprendizaje. Tampoco se hace explícita en su discurso la tendencia a identificar la implicación educativa de la familia con el seguimiento comportamental y comunicativo en relación a la educación en valores. Estos resultados se diferencian de los obtenidos en investigaciones previas con familias inmigrantes, quienes identifican en mayor grado su implicación educativa relacionada con el fomento de valores y la motivación para el aprendizaje (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013; García, Scribner y Cuellar, 2010). Sin embargo, los sujetos tutores reconocen el esfuerzo de la familia en la acción de fomentar la relación social de sus hijos como se evidencia mediante la estrategia de apoyo social más frecuente; la participación en actividades extraescolares.

Para el profesorado tutor la implicación escolar de la familia es menor que la implicación en el hogar, como recogen otras investigaciones (Lawson, 2003; Rodríguez-Brown, 2009). La implicación escolar se centra, sobre todo, en la relación personalizada con el profesor tutor, siendo menor su participación en reuniones grupales de aula, y aún menor su participación en comisiones u otras actividades de la escuela. Los resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones internacionales y nacionales que apuntan la tendencia de las familias a buscar una relación individualizada con el tutor, y no tanto con otras familias de la escuela (Aguado, Buendía, Marín y Soriano, 2006; Álvarez, Aguirre y Vaca, 2010; Bueno y Belda, 2005; Redding, 2006). El profesorado tutor del presente estudio hace hincapié en la tendencia de las familias inmigrantes a comunicarse con la escuela de manera puntual como es su presencia en las festividades de la escuela o en las consultas concretas de becas, comedor etc. Los resultados coinciden con investigaciones acerca de la implicación más periférica de las familias inmigrantes en la escuela, y su tendencia a participar en actividades donde sus hijos e hijas son protagonistas (Anderson y Minke, 2007; García-Bacete y Martínez-González, 2006).

En relación al segundo objetivo específico del discurso de los tutores sobre lo que debería de comprender la implicación educativa de estas familias se destaca lo siguiente: Por una parte, la importancia concedida a la dimensión académica como factor de progreso para el alumnado. Y por otra, la relevancia de la dimensión social, manifestada en la importancia que le dan los tutores a la integración del alumnado en grupos de amigos autóctonos. En este sentido cabría fomentar

su participación en las actividades extraescolares de la escuela y la comunidad a fin de evitar su exclusión.

Por último, el profesorado tutor incluye la dimensión lingüística-cultural dentro del rol educativo de las familias aludiendo a la importancia de adaptación de las familias a la Comunidad Autónoma de llegada mediante el conocimiento de diversas dimensiones (sociales, culturales, lingüísticas etc.). Resaltan la importancia de conocer las normas del centro escolar para su mejor adaptación y destacan en su discurso la importancia de que se familiaricen con el euskera puesto que la educación es bilingüe en el Sistema Educativo Vasco. Vicente (2007) apunta que para el profesorado vasco el desconocimiento del euskera es el factor condicionante en la integración escolar del alumnado. También Etxeberria, Karrera y Murua (2010) identifican entre el profesorado vasco la dificultad de la enseñanza del euskera al alumnado llegado fuera del periodo de matriculación. Todo ello implica una visión de la integración basada sobre todo en la dimensión lingüística-cultural. Explicitan para el alumnado y su familia la relevancia de la lengua y cultura vasca en su contexto de vida como medio facilitador de su participación en la comunidad y en el centro escolar. Sin embargo, no se explicita el sentido que puede tener la educación intercultural en el desarrollo de un proceso interactivo para establecer la comunicación con las familias.

Este estudio pone en evidencia que la educación inclusiva ha de atender a la diversidad del alumnado y sus familias. Destaca el rol del tutor quien establece la relación entre el centro educativo y la familia. La acción tutorial puede hacer una buena aportación para crear una vinculación con la familia que les ayuda a comprender mejor la cultura escolar de la sociedad receptora y evitar que la relación tutorial se reduzca a situaciones problemáticas (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2006). Otra vía de mejora es la necesidad de informar a las familias por parte del tutor sobre diferentes vías de participación en actividades más generales de la escuela. En el ámbito tratado se corre el riesgo de la estigmatización social con riesgo de actuar con estereotipos culturales que obstaculizan la comprensión de la realidad cultural de la familia y el alumnado. De aquí la importancia de la formación continua del profesorado en general y de los tutores y orientadores para el desarrollo de la actividad tutorial (García-Bacete y Martínez González) y la competencia intercultural que como señala Repetto (2002) busca incidir en las actitudes, las creencias, conocimientos y destrezas para desarrollar estrategias de intervención intercultural.

Entre las limitaciones podemos señalar la falta de relación directa con el tutor del centro puesto que la distribución del cuestionario se llevó a cabo a través del director aunque en algunos casos el equipo investigador presentó el proyecto a grupo de tutores. Los cuestionarios se han aplicado a los tutores que tuvieran en su aula algún alumno hijo de una familia inmigrante que participaba en el proyecto amplio (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). El cuestionario no recoge la información detallada de cada familia al referirse a una visión más general dado que además, el tutor, en algunos casos, contaba con más alumnos inmigrantes de familias no participantes en esta investigación. De cara al futuro es conveniente hacer un análisis comparativo entre la perspectiva de la familia inmigrante y profesorado tutor con objeto de ver los aspectos que tienen en común y también a aquellos que ofrecen diferencias en el rol de la implicación de cara a elaborar un programa de intervención para mejorar la relación familia-escuela. Se ha visto también interesante ampliar el estudio a más familias y no restringir a la situación de familias de origen inmigrante.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Buendía, L., Marín, M. A., y Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En A. Delia y T. Escudero (Coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 89-146). Madrid: La Muralla.
- Álvarez, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En M. Álvarez (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 27-80). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez, B., Aguirre, M. E., y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *REOP*, 21(2), 320-334.
- Anderson, K. J., y Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. doi: 10.3200/JOER.100.5.311-323.
- Archer-Banks, D. A. M., y Behar-Horenstein, L.S. (2008). African American parental involvement in their children's Middle School experiences. *The Journal of Negro Education*, 77(2), 143-156. doi: 10.1177/0042085907300433.
- Bakker, J., Denessen, E., y Brus-laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. doi:10.1080/03055690601068345.
- Bisquerra, R. (2006). Tutoría y desarrollo personal. En M. Álvarez (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 81-106). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bueno, J.R., y Belda, J.F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Dantas, M.L., y Manyak, P.C. (2009). *Home-school connections in a multicultural society*. New York: Routledge.
- Deplanty, J., Coulter-kern, R., y Duchane, K.A. (2007). Perceptions of parents involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. doi:10.3200/JOER.100.6.361-368
- Deplanty, J., Coulter-kern, R., y Duchane, K.A. (2007). Perceptions of parents involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368. doi:10.3200/JOER.100.6.361-368
- Epstein, J.L. (2009). School, family, and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. Clark, N. Rodriguez y F. L. Van Voorhis (Coords.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action. Third Edition* (7-29). London: Sage Publications.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista Psicodidáctica*, 18(1), 109-136. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684
- Etxeberria, F., Karrera, I., y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *REIFOP*, 13(4), 79-94
- Forest, C., y García-Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.

- Forner, A. (2006). Familia-escuela. Entradas y salidas del Sistema Educativo. Momentos clave de la tutoría. En M. Álvarez (Ed.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 133-154). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, E.E., Scribner, K., y Cuellar, D. (2010). Latinos and early education: immigrant generational differences and family involvement. En E. Grigorenko y R. Takanishi (Eds.), *Immigration, diversity and education* (pp. 95-111). New York: Routledge.
- García-Bacete, F.J. (2006). Como son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- García-Bacete, F.J., y Martínez-González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213-218.
- Garreta, J., y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta-Bochaca (Eds.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Universidad de Lleida.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research and findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Ikuspegiak (2011). Población extranjera en el sistema educativo de la CAPV. *Panorámica de la inmigración*, 41, 1-6.
- Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687
- Martínez-González, R.A., y Pérez-Herrero, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 231-246
- Padilla, J.L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez (Eds) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis
- Redding, S. (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y unos de otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281. doi: 10.1174/113564006779173028
- Rodríguez-Brown, F.V. (2009). *Home-school connection*. New York: Routledge.
- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar el ejercicio profesional de la orientación. *REOP*, 21(2), 346-357
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46
- Uranga, B., Aierdi, X., Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barreña, A. y Ortega, A. (2008). *Hizkuntzak eta inmigrazioa*. Bilbao: Ikuspegi- Unesco
- Vicente, T.L. (2007). Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente. En C. Maiztegui y R. Santibañez (Eds.), *Inmigración: miradas y reflejos* (127-150). Bilbao: Universidad de Deusto.

Fuentes electrónicas

- Gobierno Vasco (2007). *Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado 2007-2010*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PLANaren_aurkezpena_c.pdf (7 de Marzo de 2010)
- Repetto, E. (2002). *La Orientación Intercultural: problemas y perspectivas*. Documentos. Sociedad Española de Pedagogía. Recuperado de <http://www.uv.es/soespe/Paz-Repetto.htm> (4 de Octubre de 2012).

Fecha de entrada: 20 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 14 de febrero de 2013

Fecha de aceptación: 22 de mayo de 2013

Anexo

Preguntas abiertas

Sexo: *Mujer* *Hombre*
¿En qué curso eres tutor/a? 1 2 3 4 5 6
Modelo lingüístico de tus alumnos/as: A B D

FAMILIA INMIGRANTE Y EDUCACIÓN

1. ¿Cómo percibes la **implicación de las familias inmigrantes en la relación con la escuela?**
2. Indica cuáles son en tu opinión los **modos de implicación más empleados** por las familias en relación con la escuela.
3. ¿Cómo percibes la **implicación de las familias inmigrantes en el hogar** para apoyar la escolarización de sus hijos/as?
4. Indica cuáles son en tu opinión los **modos de implicación más empleados** por las familias en el hogar.
5. En tu opinión, ¿cuáles son **las principales responsabilidades** que deben asumir las **familias inmigrantes** para influir apropiadamente en la **escolarización de sus hijos/as?**
6. En tu opinión, ¿cuáles son **los medios** (escolares, familiares, institucionales etc.) **que ayudan en la mejora de la relación entre las familias inmigrantes y la escuela?**

En el modelo A se imparten todas las asignaturas en castellano menos la asignatura de euskera. En el modelo B se imparten las asignaturas en euskera menos matemáticas y lengua castellana. En el modelo D se imparte todo en euskera menos la asignatura de lengua castellana.