

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INTERCULTURALES CON FAMILIAS INMIGRANTES. EL EJE DE LA PARTICIPACIÓN

*Evaluation of intercultural programmes with immigrant families.
The axis of participation*

DIANA PRIEGUE CAAMAÑO
Universidad de A Coruña

La escuela es testigo directo de las necesidades que han ido surgiendo en los últimos años y debe hacer frente a nuevos desafíos, como es el caso de los que tienen que ver con la integración del alumnado inmigrante y sus familias. El presente artículo se centra en la evaluación de uno de los módulos de un «Programa socioeducativo para familias inmigrantes», desarrollado en distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. A través de este Programa se pretendía, de forma general, mejorar los niveles de participación de las familias inmigrantes en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas, proporcionándoles un mayor conocimiento de la cultura y la sociedad del país de acogida, así como de su sistema educativo. Concretamente, a través de la investigación realizada pretendemos estudiar en qué medida el origen étnico-cultural de las familias inmigrantes constituye una variable a tener en cuenta en el diseño e implementación de estrategias y dinámicas orientadas a favorecer la integración en las escuelas de sus hijos e hijas. Creemos, en definitiva, que los resultados del estudio muestran las posibilidades derivables de una adecuada intervención pedagógica con las familias inmigrantes en el espacio escolar.

Palabras clave: Escuela, Familias inmigrantes, Programas interculturales, Intervención, Participación, Diversidad étnica.

Introducción

Es una realidad que la intervención en contextos educativos en general y en la escuela en particular implica numerosas dificultades, sobre todo si los destinatarios son las familias. Cuando las familias son de procedencia inmigrante, la complejidad de intervenir se incrementa de manera considerable. Probablemente, ésta sea una de las razones primordiales que

expliquen la escasa bibliografía publicada sobre el tema y, específicamente, la que informa de la evaluación de programas de intervención socioeducativa con un formato metodológico de corte experimental.

Con este panorama de fondo, hemos de decir que este artículo se realiza a partir de la puesta en marcha de un «Programa socioeducativo para familias inmigrantes» en centros educativos de

Diana Priegue Caamaño

Galicia. El Programa fue diseñado, implementado y evaluado en el marco de un proyecto de investigación (SEJ2004-05967) del Grupo Escuela de la Universidad de Santiago de Compostela, del que la autora forma parte.

El principal objetivo del Programa no fue otro que mejorar el nivel de conocimiento de las familias inmigrantes sobre el sistema educativo, la cultura y la sociedad del país de acogida, con la intención de mejorar su grado de participación en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas.

Las familias inmigrantes y la escuela

No cabe duda de que la educación en nuestro país ha sufrido avances importantes en las últimas décadas. El derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la enseñanza gratuita, la libre elección de centros, etc., son aspectos que se han consolidado en nuestro sistema educativo como derechos fundamentales. No obstante, existen otras dimensiones que no han tenido un desarrollo tan productivo, por más que se puedan apreciar algunos avances.

De acuerdo con Colom y Domínguez (1997), una de las grandes prioridades políticas fue la democratización y la participación en el sistema educativo, entendida ésta en una doble vertiente. Por una parte, la necesidad de una intensa expansión cuantitativa del sistema y, por otra, la necesidad y conveniencia de una mayor participación social de todos los sectores implicados. A pesar de los múltiples obstáculos que rodean la participación de las familias en los centros escolares y de las estadísticas negativas relacionadas con la implicación en la educación de los hijos e hijas, lo que es incuestionable es la existencia de una conciencia generalizada acerca de la importancia que juega este factor, entre otros aspectos, en la trayectoria escolar de todo alumno.

El incremento de alumnado inmigrante en las aulas ha añadido nuevas perspectivas de análisis

en la relación de los centros con las familias. Una cuestión de difícil deslinde es saber si la falta de participación en la vida de los centros se debe al escaso interés de los mismos padres, a las dificultades y limitaciones que ponen los propios centros a su participación o a otras variables. Es evidente que éste no es un problema que concierna exclusivamente a las familias inmigrantes (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). Prueba de ello es la numerosa literatura publicada en los últimos años sobre esta cuestión. Como afirma Garreta (2008: 92), «la inmigración ha irrumpido en las aulas españolas y evidencia situaciones que ya existían, al tiempo que comportan una serie de necesidades e incipientes adaptaciones que no sólo la escuela debe hacer».

El escaso conocimiento de la lengua autóctona, las diferencias culturales, los problemas socioeconómicos o el hecho de no conocer el funcionamiento de nuestro sistema escolar son obstáculos que frenan la implicación de las familias inmigrantes en el centro educativo, pudiendo ser la principal causa de que, como se señala en el *Informe del Defensor del Pueblo* (2003), su participación en la vida de los centros sea menor, si la comparamos con las familias españolas.

Lo cierto es que, pese a su evidente relevancia, la participación de y en la comunidad educativa se encuentra en uno de los peores momentos de la historia reciente de la educación en nuestro país (Xunta de Galicia, 2006). Es evidente, por tanto, la urgencia de poner en marcha nuevas iniciativas orientadas a optimizar los procesos de participación social, objetivo que encuentra en la escuela un espacio de gran potencialidad formativa, no sólo para los hijos e hijas, sino para los propios padres y madres. Sin embargo, coincidimos con Santos Rego (2008), que por más que los centros educativos articulen mecanismos informativos para relacionarse con las familias, son pocas las acciones pedagógicas de intercambio y de conocimiento.

El reto de la intervención pedagógica con familias inmigrantes

En nuestro caso, tras haber constatado la efectividad de un Programa de intervención pedagógica desarrollado en distintos centros educativos de Galicia con todas las familias inmigrantes implicadas, se inició una investigación centrada en la evaluación de dicho Programa, considerando la posible influencia en los resultados de la variable «procedencia cultural» de la familia. Dada la amplitud de los aspectos contemplados en la investigación, este trabajo se centra en los resultados obtenidos de la evaluación de uno de los módulos del Programa (módulo educativo) y, más concretamente, en el análisis de la variable de comparación de la situación de sus hijos en el sistema educativo respecto de sus iguales españoles.

Objetivos principales

- Analizar el perfil familiar, socioeducativo y laboral, así como el modelo y el proyecto migratorio de las familias inmigrantes.
- Comparar el perfil familiar, socioeducativo y laboral, el modelo y el proyecto migratorio de las familias en función de la procedencia étnico-cultural.
- Estudiar en qué medida el origen étnico-cultural de las familias puede influir en la intervención pedagógica llevada a cabo.

Hipótesis de trabajo

El origen étnico-cultural de las familias inmigrantes influye en los resultados de un programa de intervención, cuyo objetivo es mejorar su nivel de conocimiento sobre el sistema educativo, la cultura y la sociedad del país de acogida, a fin de optimizar su grado de participación en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas.

Muestra

El estudio que presentamos es parte de los resultados de una investigación (Priegue Caamaño, 2008) que contó con la colaboración de 111 familias de procedencia inmigrante con hijos escolarizados en los niveles obligatorios de enseñanza en centros educativos de Galicia. Los dos colectivos más representados fueron el latinoamericano (n=73) y el africano (n=22). Entre las familias latinoamericanas nos encontramos con 11 nacionalidades distintas, mientras que las africanas procedían de Marruecos y de Cabo Verde.

Para evaluar los resultados del Programa trabajamos únicamente con las familias que participaron en el Programa (n=54) y que habían completado, como mínimo, el 50% del Programa. Ninguna familia caboverdiana cumplió este criterio, con lo cual la muestra acabó circunscrita a marroquíes (n=10) y latinoamericanas (n=18). Además, también debemos resaltar que tanto las familias latinas como las árabes están representadas por las madres, puesto que en la intervención llevada a cabo no se implicó ningún padre.

Con el objeto de conocer las características de los sujetos de la muestra y, de esta forma, tener un mayor control sobre determinadas variables que pudieran incidir en los resultados de la intervención, se realizó un estudio descriptivo gracias al cual pudimos analizar el perfil familiar, socioeducativo y laboral, el proyecto migratorio y el mantenimiento de la cultura de origen en nuestro país. En la siguiente tabla se recogen algunos de los datos derivados de este estudio, que ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre los dos grupos de familias y que, por tanto, deberán ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados de la intervención.

Diseño

Para cumplir con los objetivos propuestos optamos por un diseño cuasi experimental de un solo grupo experimental con pretest y postest.

Diana Priegue Caamaño

TABLA 1. Resumen de las características de los sujetos de la muestra

Variables		Latinas	Africanas
		%	%
Número de hijos	1 hijo	41,7	4,5
	2 hijos	38,9	31,9
	3 hijos	18	36,4
	4 hijos	1,4	22,7
Conformación del núcleo familiar	Matrimonio con hijos	64,4	86,4
	Madre sola con hijos	16,4	-
Hábitat en origen	Rural	4,4	52,9
	Urbano	82,2	29,4
Estudios terminados	Sin estudios	-	40,9
	Primarios	13,9	45,5
	Secundarios	48,6	4,5
	Universitarios	36,1	-
Lenguas de la comunidad autónoma que comprenden	Gallego	22,5	22,7
	Castellano	15,5	13,6
	Ambas	59,2	27,3
	NS/NC	2,8	36,4
Lenguas de la comunidad autónoma que hablan	Gallego	4,2	4,6
	Castellano	63,4	22,7
	Ambas	5,6	4,5
	NS/NC	26,8	68,2
Actividad laboral	Ama de casa	23,6	45,7
	Servicio doméstico	23,6	13,6
	Hostelería	12,5	13,6
Motivo emigración	Económico	47,2	27,3
	Reagrupación familiar	23,6	50

Sin embargo, dentro del grupo experimental diferenciamos dos grupos de familias: las de procedencia marroquí y las de Latinoamérica, a fin de observar los cambios producidos en ambos casos después de su participación en el Programa.

Instrumento

Los datos que manejamos fueron obtenidos a través de un único instrumento, la «escala socioeducativa para familias inmigrantes» (Lorenzo Moledo *et al.*, 2007), constituida por un total de treinta ítems de configuración cerrada

y diseñada específicamente para evaluar los resultados del Programa de intervención.

Un Programa para la mejora de la participación de familias inmigrantes en la escuela

Antes de centrarnos en los resultados obtenidos, creemos necesario profundizar en los aspectos y variables que han guiado el diseño del Programa y su posterior desarrollo en los centros educativos. Con este propósito, en primer lugar, especificaremos los objetivos y la

La evaluación de programas interculturales con familias inmigrantes. El eje de la participación

estructura del Programa y los contenidos del módulo educativo. En segundo lugar, analizaremos la organización espacio-temporal y los recursos y, por último, la metodología de trabajo seguida.

Objetivos del Programa

El Programa de intervención tenía como principal objetivo mejorar el nivel de conocimiento de las familias inmigrantes sobre el sistema educativo español, la cultura y la sociedad del país de acogida, a fin de optimizar su grado de participación en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas. A pesar de que el Programa fue diseñado para que participaran familias inmigrantes, considerábamos necesario,

teniendo en cuenta los objetivos de la intervención, la implicación de familias españolas en el proceso.

Estructura general del Programa

El «Programa socioeducativo para familias inmigrantes» (Lorenzo Moledo *et al.*, 2007) se divide en tres módulos, que han sido diseñados por especialistas en los diferentes ámbitos, atendiendo a los objetivos establecidos:

- *Educativo.* Se informa a los padres sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo español y el papel que pueden ejercer las familias.

TABLA 2. Contenidos del módulo educativo

Módulo educativo: el sistema educativo español	
Estructura del sistema educativo español	A. Enseñanzas de régimen general B. Enseñanzas de régimen especial
Admisión y escolarización del alumno o alumna	A. El trámite de admisión B. Convalidación y homologación de títulos y estudios C. La incorporación al centro D. Escolarización y atención al alumnado
Los centros educativos	A. Tipos de centro B. Órganos de los centros
La participación de los padres y las madres en la escuela: las AMPAS	
Las tutorías	A. Funciones del tutor o tutora
Derechos y deberes de los alumnos y alumnas	A. Los derechos de los alumnos y alumnas B. Los deberes de los alumnos y alumnas
Servicios educativos complementarios	A. Transporte escolar B. Residencia y comedor escolar
Otros servicios educativos	A. Gratuidad de los libros de texto B. Becas y ayudas al estudio C. Otros servicios y actividades propios del centro
Otras modalidades educativas	A. Educación de personas adultas B. Necesidades educativas especiales
Ley Orgánica de Educación	A. Puntos clave de la LOE B. Calendario de aplicación de la LOE (principales medidas)

Diana Priegue Caamaño

- *Social*. Pretende, fundamentalmente, que las familias conozcan la red de apoyo social de la comunidad.
- *Cultural*. Además de analizar el concepto de cultura en contextos multiculturales, sus contenidos permiten realizar un acercamiento a la cultura de la sociedad de acogida.

Puesto que en este trabajo nuestro objetivo es evaluar los resultados del módulo educativo del Programa centrándonos, concretamente, en la variable de comparación de sus hijos con sus iguales en distintos aspectos de su trayectoria escolar, tan sólo nos detendremos en los contenidos de este módulo.

Contenidos del módulo educativo del Programa

En primer lugar, debemos subrayar que se incluyen todas aquellas cuestiones relativas al sistema educativo español, que son claves para comprender su funcionamiento. En la tabla 2 se recogen los contenidos específicos.

Temporalización

Entendíamos que el Programa debía ser suficientemente flexible en su planificación para que pudiera adaptarse a las necesidades y características de las familias, y no a la inversa. La duración total de la intervención fue de 16 horas, distribuidas en los tres módulos mencionados, con una duración que oscila desde las ocho horas del educativo a las cuatro del social y del cultural.

La temporalización se estableció de forma orientativa, es decir, los distintos centros implicados, según sus posibilidades, y atendiendo a las necesidades de las familias, podían reorganizar las horas para cada módulo. No obstante, se recomendaba que las sesiones no sobrepasasen las dos horas de duración y que en la misma semana

se impartieran, como máximo, dos sesiones. A fin de evitar cualquier obstáculo a la participación de las familias, el horario se acordó entre las familias y los responsables de cada uno de los módulos en los respectivos centros.

Recursos

En cada uno de los centros implicados fue preciso contar con la participación de un coordinador o coordinadora general (función realizada, mayoritariamente, por el orientador u orientadora), que también realizó funciones docentes, principalmente en el módulo educativo; un responsable del módulo social (trabajador social o educador familiar del Ayuntamiento donde se localiza el centro); un responsable del módulo cultural (tarea realizada por varios miembros del equipo, junto con otros especialistas en el ámbito de la filosofía y la antropología); y un colaborador perteneciente al mismo equipo de investigación, que realizó funciones de observación en todas las sesiones del Programa.

Metodología de trabajo en el aula

El Programa se sustenta sobre una dinámica de trabajo colaborativo entre familias, escuela y comunidad (organizaciones cívicas y servicios sociales). Para desarrollar el Programa con efectividad se formó específicamente al profesorado implicado. Con tal propósito, se diseñó un plan de formación de ocho horas de duración con dos objetivos claros: de una parte, presentar las características generales del «Programa socioeducativo para familias inmigrantes» en el marco del proyecto de investigación; y de otra, profundizar en los aspectos referidos a su desarrollo y evaluación. Conseguir la participación activa y continuada de las familias inmigrantes en un programa educativo es una tarea difícil. Para ello, se invirtieron múltiples esfuerzos por implicar a otras entidades (Administración educativa autonómica, asociaciones cívicas, las AMPA, centros educativos y servicios sociales) capaces

de motivar y facilitar la participación de padres y madres inmigrantes.

Análisis de datos

Para evaluar cuantitativamente los resultados del módulo educativo del Programa, realizamos un análisis comparativo entre las dos medidas (pretest y postest) de las familias árabes y latinas. En la realización de este análisis nos servimos de la prueba t de Student para muestras independientes en aquellos ítems de la escala que lo permiten. Respecto al nivel de significación, cuando no se especifica se entiende que tales diferencias son del 0,05.

Tal y como se puede observar en el cuadro 1, estudiamos la percepción de las familias de ambas procedencias sobre la situación de sus hijos en distintos aspectos que, en mayor o menor medida, pueden influir en su trayectoria escolar.

Esta pregunta se elaboró según una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 3, donde el 1 se corresponde con «en desventaja», el 2 con «igual», y el 3 «con ventaja».

Comenzando nuestro recorrido por la comparación de los hijos con los compañeros en el dominio de la lengua en la que se realizan los

aprendizajes (v.20.1), encontramos que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los dos grupos de estudio. Aun así, tal y como se puede observar en la tabla 3, la media de ambos grupos en postest se incrementa respecto a la de pretest. Es decir, después del Programa, tanto las familias latinas (media=1.556), como las árabes (media=1.600), muestran una mayor tendencia a la igualdad en este variable, si bien antes de la intervención se posicionaban más próximas a la desventaja. Estas diferencias, aunque no son significativas estadísticamente, deben ser atribuidas a la administración del Programa y a su influencia en el desarrollo de una percepción más positiva sobre las posibilidades y relaciones de sus hijos.

Los resultados en la variable «habilidades artísticas» (v.20.2) son diferentes para cada uno de los dos grupos. La diferencia entre las medias de pretest y postest en las familias árabes es estadísticamente significativa, puesto que $p=.037$. Después de la intervención (media=2.200), estas familias afirman que sus hijos están en la misma situación que sus iguales, valoración menos precisa en el pretest (media=1.800). Las diferencias deben ser atribuidas al Programa desarrollado. Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.083$), observamos un avance que orienta las respuestas más positivamente, mejora que debemos al Programa.

CUADRO 1. Resumen de variables dependientes de comparación de sus hijos con los compañeros

20) ¿Cómo cree que se encuentran sus hijos e hijas respecto de sus compañeros, en los siguientes aspectos?

- | | |
|------|--|
| 20.1 | Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes. |
| 20.2 | Habilidades artísticas. |
| 20.3 | Habilidades manuales. |
| 20.4 | Facilidad de comunicación con otras personas. |
| 20.5 | Conocimientos escolares previos. |
| 20.6 | Existencia de materiales de estudio en el hogar. |
| 20.7 | Relación con los compañeros y compañeras. |
| 20.8 | Relación con el profesor o profesora. |
| 20.9 | Ayuda de la familia en las tareas escolares. |

Diana Priegue Caamaño

Al analizar las «habilidades manuales» (v.20.3) también se producen diferencias estadísticamente significativas, en este caso, favorables a las familias latinas ($p=.028$). Después de la intervención, las familias llegadas desde Latinoamérica consideran que sus hijos están en situación de igualdad (media=2.000) con sus compañeros en tales habilidades, mientras que en la medida de pretest no mostraban una tendencia tan clara (media=1.556). En las árabes la distancia entre las dos medias es de $-.200$, lo que refleja el reforzamiento de su valoración de igualdad en esta cuestión. Tal y como comentábamos con anterioridad, la administración del Programa ha favorecido una percepción más positiva de la educación y de la posición de sus hijos en el sistema educativo del país receptor.

Aunque en la variable «facilidad de comunicación con otras personas» (v.20.4) se producen diferencias, tales diferencias no son estadísticamente significativas. En todo caso, el avance registrado ha de explicarse por la implicación de las madres en el Programa.

Después de la participación en el Programa, las familias latinas consideran que sus hijos se encuentran en una posición de igualdad frente a los compañeros (media=2.056) en el nivel de conocimientos escolares previos (v.20.5), si bien en la medida de pretest los situaban en desventaja (media=1.500). Tales diferencias entre las dos medidas son estadísticamente significativas puesto que $p=.037$. De otro lado, la implicación de las árabes en el Programa ha reforzado su valoración inicial, dado que la puntuación de posttest (media=2.000) es superior a la de pretest (media=1.800), situándose claramente en la igualdad.

En cuanto a la «existencia de materiales de estudio en el hogar» (v.20.6), de nuevo se producen diferencias estadísticamente significativas en el grupo latino ($p=.014$). Como se puede observar en la tabla 3, la medida de pretest (media=1.278) situaba a los hijos en clara desventaja respecto a sus compañeros, mientras que,

tras la intervención, estas familias opinan que sus hijos en esta cuestión están en las mismas condiciones que los otros alumnos (media=1.944). Sin embargo, las familias árabes hacen después de la intervención una valoración menos positiva de esa comparación. La diferencia entre la media de pretest (1.900) y de posttest (1.600) es de $.300$, lo que significa que matizan, después de participar, esa situación de igualdad respecto a los compañeros en la disposición de materiales de estudio. Creemos que la implicación en el Programa ha permitido a estas familias conocer la auténtica realidad educativa, por lo que muchas de sus concepciones previas, basadas en su mayoría en el desconocimiento del sistema educativo, se han visto afectadas.

También encontramos diferencias estadísticamente significativas en la variable «relación con los compañeros y compañeras». Si bien en la medida de pretest las familias latinas hacían referencia a que sus hijos estaban en desventaja (media=1.556), la medida de posttest (media=2.000) nos indica que, tras su participación en el Programa, consideran que sus hijos están en igualdad frente a sus iguales. En todo caso, la diferencia de medias es estadísticamente significativa ($p=.042$). En las árabes no existen cambios entre las dos situaciones, es decir, después de la intervención, siguen creyendo que sus hijos están en igualdad (media=2.100). La participación de las familias latinas parece haber forjado una visión más positiva de la relación que sus hijos mantienen en la escuela española, quizá debido a los comentarios que los profesores hacen en las sesiones del programa respecto de sus hijos e hijas, e incluso por la posibilidad de ver cómo se desenvuelven en el contexto escolar.

En cuanto a la «relación con el profesor o profesora» (v.20.8), no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y posttest en ninguno de los dos grupos, si bien en las familias latinas las diferencias son importantes. Aun así, el Programa ha influido de forma

notoria en la valoración de las familias de ambas procedencias.

Cuando se trata de la ayuda que prestan la familias en las tareas escolares (v.20.9) encontramos diferencias significativas entre pretest y postest en el grupo de latinas ($p=0.12$). Estas familias han pasado de situar a sus hijos en desventaja a considerar ahora que están en igualdad. Por el contrario, para las familias árabes las diferencias entre las medias (.100) no son importantes. Como apuntábamos antes, la implicación en el Programa ha contribuido a que las familias árabes tengan una visión de la educación más próxima a la realidad. De ahí que se hayan percatado de la existencia de ciertas limitaciones, como las que se relacionan con la ayuda que puedan prestarles en las tareas académicas.

Discusión de resultados

Tras la realización del análisis comparativo intragrupal (pretest-postest) de los dos grupos en la variable de comparación de los hijos con los compañeros, y a la luz de los datos obtenidos, podemos afirmar que el Programa ha influido en mayor medida en el grupo de familias latinas, pues mostraban, después de la intervención, una valoración más positiva de la situación de sus hijos en todas las cuestiones estudiadas.

Además de mejorar en las puntuaciones de postest, se han producido diferencias estadísticamente significativas en «habilidades manuales», «conocimientos escolares previos», «existencia de materiales de estudio en el hogar», «relación con los compañeros y compañeras» y «ayuda de la familia en las tareas escolares». Asimismo, en

CUADRO 3. Análisis comparativo pretest-postest en el grupo de familias latinas y árabes

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencias medias	t	Sig.
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes	Latinas	1.333	.686	1.556	.705	-.222	-1.719	.104
	Árabes	1.400	.699	1.600	.516	-.200	-.246	.509
Habilidades artísticas	Latinas	1.556	.784	1.889	.471	-.333	-1.844	.083
	Árabes	1.800	.422	2.200	.422	-.400	-2.450	.037
Habilidades manuales	Latinas	1.556	.784	2.000	.000	-.444	.2406	.028
	Árabes	2.000	.000	2.200	.632	-.200	-1.000	.343
Facilidad de comunicación con otras personas	Latinas	1.667	.767	1.889	.471	-.222	-1.288	.215
	Árabes	1.700	.675	1.800	.422	-.100	-1.000	.343
Conocimientos escolares previos	Latinas	1.500	.857	2.056	.539	-.555	-2.263	.037
	Árabes	1.800	.422	2.000	.471	-.200	-.802	.443
Existencia de materiales de estudio en el hogar	Latinas	1.278	.752	1.944	.639	-.666	-2.749	.014
	Árabes	1.900	.316	1.600	.699	.300	1.406	.193
Relación con los compañeros y compañeras	Latinas	1.556	.784	2.000	.343	-.444	-2.204	.042
	Árabes	2.100	.316	2.100	.316	.000	.000	1.000
Relación con el profesor	Latinas	1.611	.850	1.944	.539	-.333	-2.062	.055
	Árabes	1.800	.632	2.000	.471	-.200	-.802	.443
Ayuda de la familia en las tareas escolares	Latinas	1.500	.923	2.111	.471	-.611	-2.829	.012
	Árabes	1.700	.823	1.600	.699	.100	.318	.758

Diana Priegue Caamaño

la valoración sobre la «relación con el profesor o profesora» observamos cambios muy importantes aunque no sean estadísticamente significativos. En definitiva, podemos afirmar que, después de implicarse en el Programa, las familias de procedencia latina han pasado de manifestar que sus hijos e hijas están en desventaja frente a los compañeros españoles, a considerar que se encuentran en situación de igualdad.

Para el grupo de familias árabes, los resultados de postest no reflejan el mismo grado de incidencia que para la latinas, ya que únicamente se han producido diferencias estadísticamente significativas en «habilidades artísticas». No obstante, el Programa ha influido en la valoración de estas familias respecto a la situación de los hijos, dado que en la mayor parte de los aspectos estudiados las puntuaciones de postest han sido superiores a las de pretest. Asimismo, no podemos pasar por alto que, tras la intervención, las familias árabes en «existencia de materiales de estudio en el hogar» y, en menor medida, en «ayuda de la familia en las tareas escolares», sitúan a sus hijos más próximos a la desventaja, si bien con anterioridad se inclinaban más hacia la igualdad. Como hemos comentado, este cambio de perspectiva debemos atribuirlo al Programa socioeducativo que, además de posibilitar el contacto directo de estas familias con la escuela, las ha dotado de la información necesaria para que puedan valorar de forma objetiva la situación de los hijos en comparación con los iguales. Tengamos en cuenta que antes de implicarse en el Programa las madres no acudían al colegio en el que estudian sus hijos, y que buena parte de ellas carece de estudios.

Es por ello que, al interpretar los resultados obtenidos, no podemos pasar por alto la influencia de otras variables que, en mayor o menor medida, han podido incidir en los resultados de la intervención llevada a cabo. Concretamente, el estudio descriptivo de la muestra implicada en la investigación revelaba la existencia de diferencias importantes entre ambos grupos, diferencias que en variables como el hábitat de residencia en

origen, el nivel educativo y la competencia lingüística son significativas.

No son pocos los estudios que han constatado que proceder de un medio urbano o rural es un factor clave, puesto que de ello dependen, en gran medida, las posibilidades que se han tenido en el país de origen. Ramírez Goicoechea (1996), por ejemplo, afirma que la población marroquí procedente de zonas urbanas cuenta con una mayor formación académica, exhibe un mayor cosmopolitismo en sus aspiraciones y en su competencia lingüística.

En el ámbito laboral, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, (<http://extranjeros.mtas.es/>) dos de cada tres contratos (71,5%) se realizan a personas con estudios secundarios. Ante tales cifras, al menos indirectamente, se pone de manifiesto la importancia del nivel de estudios en la inserción laboral de la población inmigrante.

Asimismo, a partir de las indagaciones realizadas en el ámbito escolar (Santos Rego *et al.*, 2006), se considera que las familias con mayor nivel educativo están en mejor posición para moverse en los laberintos del sistema escolar (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003). Además, a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos, lo cual a su vez influye en las expectativas de los propios alumnos (INCE, 2004).

En diversas investigaciones se ha constatado que la existencia de una relación fluida entre familia y escuela repercute positivamente en el éxito escolar de los alumnos (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2008). Ciertamente, el escaso conocimiento de la lengua del país de acogida es una variable que puede influir no sólo en el grado de relación de las familias con el centro en el que estudian sus hijos, sino que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar.

Las personas inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico que podríamos calificar de supervivencia, es decir, un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales (Vila, 1999). Lo cual, a su vez, nos remite a que las competencias lingüísticas se adquieren, paralelamente, con otras competencias socioculturales (Sierra y Lasagabaster, 2005).

Es por ello que, probablemente, uno de los aspectos más importantes implicados en el desarrollo del lenguaje de las familias inmigrantes es la relación con la población autóctona. La escuela se configura, por lo tanto, como un lugar idóneo para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida a través de la interacción con otros padres y de la participación en el centro.

Conclusiones

En primer lugar, se ha puesto de manifiesto, tras someter el Programa a distintos procesos de evaluación, que éste constituye una buena práctica, entendida ésta como «un conjunto de actividades de claro diseño, que han sido puestas en práctica para resolver un problema o satisfacer una necesidad y cuya eficacia ha sido ampliamente probada en diferentes contextos» (Roza González, 2003: 21).

A través del estudio realizado consideramos que ha quedado clara la necesidad de favorecer un relación más estrecha de las familias con el centro en el que estudian los hijos, basándonos, por una parte, en que el proceso de integración escolar de estos niños está fuertemente vinculado a la efectividad del contacto de los padres y madres con la escuela y, por otra, en que el centro educativo puede ser uno de los marcos más idóneos para promover dinámicas de participación llamadas a facilitar la integración social de estas familias.

Creemos que buena parte del éxito del Programa se ha visto ayudado, de modo significativo, por la estructuración en módulos, los profesionales comprometidos en su desarrollo, la metodología empleada y la implicación de las familias autóctonas. Pocas dudas podemos albergar sobre la importancia de contar con el apoyo y el compromiso de profesionales de otras instancias sociales, concretamente, de los servicios sociales municipales y de las organizaciones cívicas, máxime cuando lo que se pretende es facilitar el proceso de integración social de las familias inmigrantes, uniéndolo, en nuestro caso, a la mejora en el grado de participación en el centro escolar en el que estudian los hijos.

Además, consideramos que la dinámica de trabajo sobre la que se han articulado las distintas sesiones del Programa, fundamentadas en el diálogo y en el trabajo cooperativo entre familias y profesor, ha sido piedra de toque en los buenos resultados alcanzados. En idéntica línea, si lo que pretendemos es adaptar la intervención a las características de las familias, la flexibilidad es consubstancial al Programa, ya que se contempla la posibilidad de incorporar mejoras relacionadas, entre otras cosas, con sus objetivos y contenidos.

Tampoco podemos dejar de mencionar la importancia que ha tenido la implicación de padres y madres autóctonos en un programa cuyos principios rectores se apoyan en la lógica de la interculturalidad. La optimización de las relaciones entre personas culturalmente distintas es, sin duda, un factor clave en la mejora de la convivencia, por lo que la participación de las familias autóctonas incrementa las posibilidades de conocimiento y reconocimiento mutuo.

A pesar de las diferencias, debido a la incidencia de la variable procedencia étnico-cultural en los resultados de un programa socioeducativo, el trabajo realizado nos ha permitido comprobar los efectos positivos que se derivan de la implicación de estas familias en la escuela.

Diana Priegue Caamaño

Las posibilidades de actuación son muchas y las estrategias que podemos utilizar diversas. Sin embargo, como venimos diciendo, será preciso el compromiso mancomunado entre distintos profesionales para desarrollar un verdadero proyecto social intercultural.

En este sentido, la escasa conexión entre investigadores de la educación y profesionales del sistema es uno de los principales déficits en la investigación educativa. Por ello, creemos necesario potenciar más y mejores espacios de trabajo cooperativo, en los que profesionales y estudiosos de los distintos niveles educativos puedan intercambiar ideas y experiencias,

llegando a configurar auténticas comunidades de aprendizaje.

Tampoco debemos pasar por alto que el éxito de un programa de estas características depende, en gran medida, de la colaboración de profesionales bien formados. La escasa formación del profesorado en educación intercultural viene siendo una constante, a juzgar por la investigación en la que se somete a escrutinio sistemático tan importante temática. Aun así, la Administración educativa parece no apurar la búsqueda del modelo más apropiado en orden a una mayor representación y gestión de la diversidad cultural desde los centros y las aulas.

Referencias bibliográficas

- COLOM, A. J. y DOMÍNGUEZ, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*, Barcelona, Ariel.
- GARRETA, J. (2008). Familias inmigradas-escuela: proximidades y distancias, *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, 380, 90-93.
- INCE (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LORENZO MOLEDO, M^a M. et al. (2007). *Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socioeducativa de la integración*, proyecto de investigación, Secretaría General de Política Científica y Tecnológica, Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2004-05967).
- PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2008). *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela (tesis doctoral).
- RAMÍREZ GOICOECHEA, E. (1996). *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*, Madrid, CIS.
- ROZA GONZÁLEZ, M. B. (coord.) (2003). *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*, Gijón, Consejería de Educación y Ciencia, Gobierno del Principado de Asturias.
- SANTOS REGO, M. A. (2008). *Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa?*, en GARCÍA ROCA, J. y LACOMBA, J. (eds.), *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*, 483-505, Barcelona, Bellaterra.
- SANTOS REGO, M. A. y LORENZO MOLEDO, M^a M. (2008). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia cultural, *Revista de Educación*, Madrid (en prensa).
- SANTOS REGO, M. A. y LORENZO MOLEDO, M^a M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*, Vigo, Xerais.
- SANTOS REGO, M.A. (ed.) et al. (2006). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SIERRA, J. M. y LASAGABASTER, D. (2005). *Introducción: ¿qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?*, en SIERRA, J. M. y LASAGABASTER, D. (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, 7-51, Barcelona, Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*, Madrid, Morata.
- VILA, I. (1999). *Inmigración, educación y lengua propia*, en AJA, E. et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, 145-165, Barcelona, Fundación La Caixa.

La evaluación de programas interculturales con familias inmigrantes. El eje de la participación

XUNTA DE GALICIA (2006). *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia-Xunta de Galicia.

Abstract

Evaluation of intercultural programmes with immigrant families. The axis of participation

The school is a direct witness of the needs that have emerged in recent years and must cope with new challenges, for example, those which are related to the integration of immigrant students and their families. This article focuses on the assessment of one of the modules of «Socio-educational Program for Immigrant Families», developed in various schools in the Autonomous Community of Galicia. This programme was intended, in general, to improve the level of participation of immigrant families in the schools attended by their children, giving them a greater understanding of the culture and society of the host country, as well as of its education system. Specifically, through the investigation we intend to explore to what extent ethnic and cultural origins are a variable to take into account in the design and implementation of strategies to promote the integration of immigrant families in the schools of their sons and daughters. We believe, ultimately, that the study results show the possibilities arising from an adequate pedagogical intervention with immigrant families in the school.

Key words: *School, Immigrant families, Intercultural programmes, Intervention, Participation, Ethnic diversity.*

Perfil profesional de la autora

Diana Priegue Caamaño

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y en la actualidad profesora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña. Forma parte del Grupo de Investigación Esculca que coordina el profesor Miguel A. Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela) y ha concentrado sus esfuerzos e intereses investigadores en la temática migratoria.

Correo electrónico de contacto: dpriegue@udc.es

