

Factors Favouring the Educational Involvement of Immigrant Families with Children in Primary Education

Feli Etxeberria, Nahia Intxausti, and Luis Joaristi

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Abstract

The aim of this research was to describe factors that may influence immigrant families' educational involvement in the Autonomous Community of the Basque Country. The increase in immigration to this autonomous community of Spain has meant the incorporation of pupils with different languages and cultures into the current school. It is important to respond to such questions as: "What is the relationship between the school and immigrant families?"; "What is the educational involvement like in such families?"; "What are the influencing factors?" The research with 302 families shows that their perceptions and roles at school and in the home are different. The school is considered to be an institution charged with ensuring academic success; the home to be the place for developing strategies for motivating the learning and transmission of parental educational values. The personalised relationship between family and school seems to be an important factor in order to boost parental involvement in the school.

Keywords: Educational intervention, education, immigration, school-family relationship, parental involvement.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir los factores que pueden incidir en la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El aumento de la inmigración en esta comunidad autónoma española supone la incorporación de alumnos con lenguas y culturas diferentes en la escuela actual. Es importante responder a cuestiones como: «¿Qué relación existe entre la escuela y las familias inmigrantes?»; «¿Cómo es la implicación educativa familiar?»; «¿Qué factores intervienen?». El estudio con 302 familias revela que su percepción y roles educativos sobre la escuela y el hogar son diferentes. Consideran la escuela como institución educativa con poder para asegurar el éxito académico, y el hogar como el lugar de desarrollo de las estrategias de motivación para el aprendizaje y transmisión de valores educativos familiares. Se da a conocer como factor importante la relación personalizada entre familia y escuela para impulsar la implicación educativa familiar en la escuela.

Palabras clave: Intervención educativa, educación, inmigración, relación escuela y familia, implicación educativa familiar.

Correspondence: Feli Etxeberria, Department of Educational Research and Diagnostic Methods, the University of the Basque Country, Avenida Tolosa, 70, 20018-Donostia. E-mail: feli.etxeberria@ehu.es

Introduction

The Autonomous Community of the Basque Country (CAPV-EAE) is bilingual, with two official languages: Basque, a minority language and Spanish, a majority language of the Autonomous Community. The educational system incorporates both tongues into an educational context of three different language models (Model A, B, D). Model D, the one with major inclusion of Euskera, is chosen by 65.5% of students in Primary level (Eustat, 2011). In recent years there has been a significant increase in the transnational immigrant population within the CAPV-EAE. In 1998 the immigrant population was 0.72% while in 2011 it rose to 6.6% of the overall population (National Statistics Institute (INE, 2011). This fact has implications for the educational sector.

With the arrival of the new uptake the school has to establish channels of communication with the new families. The lack of knowledge of the family language and the culture of the incoming pupils make communicative relationships by the school with the family difficult. There are other weak points, such as unfavourable social contexts or family separations, given that certain family members might find themselves in their country of origin.

In order to favour the incorporation of the new pupils, as well

as promoting intercultural education within the educational community, the Basque administration has launched an "Intercultural and inclusive programme for recently arrived pupils" (Basque Government, 2011a). The need to intervene with the family is recognised, both in the processes of general acceptance, as well as in school and social integration. So, through the teacher responsible for interculturality, the idea is to promote greater contact with the new families, incorporating their cultural heritage through events, educational curriculum and through fomenting their participation in the school. The Basque Government has developed an information guide for families on the education system of the host country in nine languages (Spanish, Basque, French, English, Portuguese, Russian, Rumanian, Chinese and Arabic). They also have developed documentation in Spanish, Basque, French, English, Portuguese, Russian, Rumanian, Chinese, Arabic, Wolof, Polish and Ukrainian languages for families in relation to school enrolment, services, tutorials and school life together (Basque Government, 2011b).

It is important to know the educational involvement of these parents with their children, both at home as well as in the school, with the aim of providing contributions to developing strategies for improving the relationship between family and school.

Parent involvement models

The study of parent-children relationships has been a relevant aspect in the scientific literature. Much psychological research has been undertaken on the styles of parental socialisation and their relationships with the psychosocial adjustment of their children (Martínez, García, Musitu, & Yubero, 2012). It should also be pointed out the importance of the involvement of students in their own academic development and in the functioning of the school, as has been shown in research work of Ros, Goikoetxea, Gairín, and Lekue (2012). The educational involvement of the family could thus be important in the involvement of pupils themselves in their educational career, including in their schooling.

According to Jeynes (2005), parent involvement refers to parental participation in the educational processes and experiences of their children. Sheldon (2003) points out that parent involvement represents the investment of parent's resources in their child's education. The models that have been drawn up for parent involvement include great diversity and have been analysed using different approaches. Some authors study parent involvement with an emphasis on psychological variables, while others adopt a more educational approach, considering the school to be a factor of influence in parent involvement. Epstein's model (Epstein, 1986; Ep-

stein, 1990; Epstein et al., 2002) is involved in this latter group. In the USA this work has been considered relevant for research into policies for and practice involving this topic. The model is based on the theory of overlapping spheres, where three spheres of influences are defined (home, school and community) and which influence the learning of the pupil. The greater the interaction amongst the spheres, the greater is the probability that pupils receive common and coherent messages on school topics. Greater also is the probability for developing family-like schools, school-like families and supportive communities towards families, schools and students. In the author's proposal for intervention in the co-operation programme amongst schools, family and the community the development of six types of involvement by the school is described, including initiatives involving parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision-making and collaborating with the community.

Another model to highlight is that of Grolnick and Slowiaczek (1994), revised by Grolnick, Benjet, Kurowski and Apostoleris (1997), who focus on the multidimensional nature of the concept of parental educational involvement. These authors define parental involvement as the allocation of resources by the family to the child within a given domain (home, school, community) in order to accomplish his/her success in education. The involvement

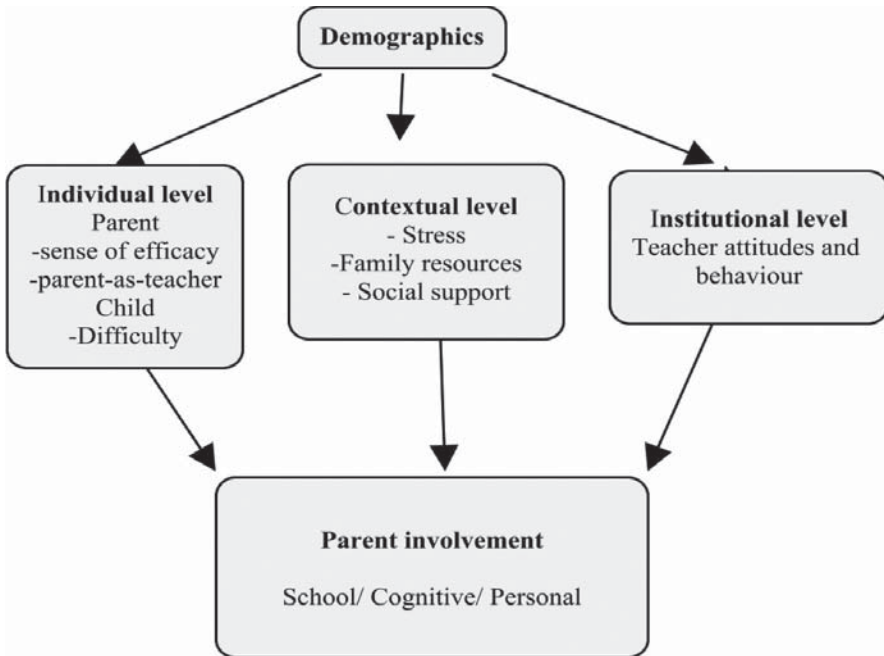


Figure 1. Model of Grolnick et al. (1997) that includes predictors of parental involvement in children's schooling.

in children's schooling includes three types: school (participation of the families in public activities of the school), cognitive (parents stimulating their children to carry out intellectual activities such as visiting museums etc.), and personal (parents' interest for knowing and being informed about the children's school daily life).

These mentioned authors point out that families adopt different forms of activity at the different levels, depending on values held, time available or access to resources.

They have proposed a multilevel model that included intra- and extra-family factors that predict educational involvement. As shown in Figure 1, these factors are grouped together in three levels: individual, contextual and institutional.

Another significant model is that of Hoover-Dempsey et al. (2005), Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler and Hoover-Dempsey (2005) and Green, Walker, Hoover-Dempsey and Sandler (2007). Their contribution is based, above all, on the study of variables of a psychological na-

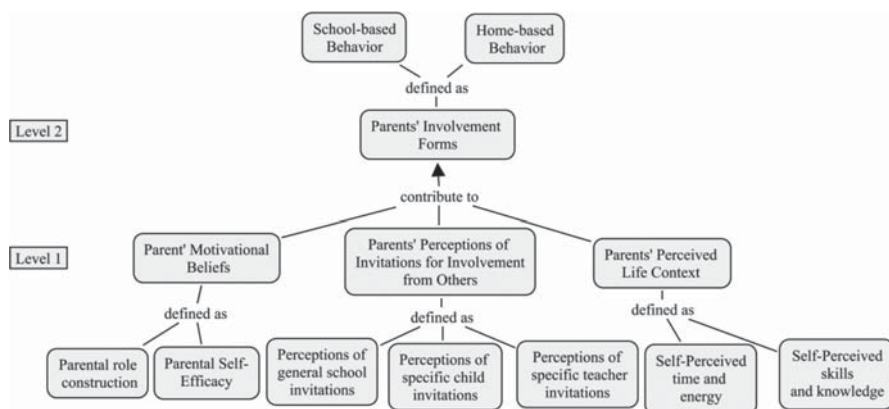


Figure 2. Levels 1 and 2 of Walker's et al. (2005) theoretical model of parent involvement process.

ture (self-efficacy, role construction) that may bear on the involvement of parents in the education of their children. Involvement can be either home-based or school-based. Involvement in the school refers to family's participation in different school activities: attending special events, volunteering, etc. As regards involvement at home, they point to the dialogue between parents and children about school, supervising homework, etc.

According to Figure 2, three motivational sources enable the process of educational involvement (school/home): 1) parents' motivational beliefs: includes parental role construction and parents' sense of efficacy in helping the child succeed at school; 2) the perception by parents of the invitations to involvement from the school, from the teaching staff and from their

children; 3) parents' perceived life context: self-perceived skills and knowledge, self-perceived time and energy.

The models proposed by Epstein et al. (2002) and Hoover-Dempsey et al. (2005) illustrate a traditional model of parent educational involvement related, above all, with practices of an academic nature (revising and helping with homework, participating in school activities, volunteer work, etc.). From this perspective, involvement in the school-home area can be said to be limited to the educational practices of families with a medium-high socioeconomic and educational level. In this sense, Grolnick et al. (1997) provides a more ample vision, with the inclusion of the *personal dimension* within parent educational involvement, and provides greater possibilities to more precisely identify

the diversity within the educational practices of families. In any case, the research undertaken on family involvement in education and the factors favouring it has yet to show conclusive results (Hong & Ho, 2005; Shumow & Miller, 2001).

The work presented here was undertaken with immigrant families. The starting point hypothesis is the fact that, given their specificity, immigrant families may present certain continuities, adaptations or ruptures in the educational relations made in the new environment, according to how they have adapted socially, culturally and educationally. Research about educational involvement of this population has been developed especially in countries with major immigration intake. Auerbach (2007) and Márquez (2010), in their studies on Latin American families resident in the United States, conceive parental educational involvement in the wider context of educational support. Significant is the fact that Latin American immigrant families apply educational practices linked more to values: educating for the consideration of others, respect for elderly persons, sense of authority, co-operation (Delgado-Gaitán, 2004), as well as instilling respect for teachers, encouraging good behaviour in school by their child, and the socialising the child to their family responsibilities (Chrispeels & Rivero, 2001).

Research in the Spanish State points to the low participation of immigrant families in school life

(Bartolomé, 1999; Garreta & Llevot, 2007), being more common for them to limit themselves to making contact with the classroom teacher (Aguado, Buendía, Marín, & Soriano, 2006). Garreta (2008), basing conclusions on data from the presidents of Parents Associations in Spain, points to immigrant families tending more to become just members of the association rather than participate in school activities. However, the families do place great value on the education of their children (Santos, Lorezon, & Prieque, 2011) although they differentiate the family educational space from that of the school (Aparicio, 2003).

The research in this paper is based on a previous qualitative study undertaken in order to identify the meaning and significance that immigrant families resident in the Autonomous Community of the Basque Country (CAPV-EAE) give to educational involvement, and thus construct a questionnaire with indicators based on the perspective of the families themselves and on theoretical fundamentation (Etxebarria & Intxausti, 2009). The research described in this paper can be considered pioneer in the sense that it was carried out with a representative cross-section of immigrant families within the CAPV-EAE, taking into consideration the educational involvement of the family in the two spheres – the home and the school. It was thus undertaken on the factors that might fa-

your the educational involvement of immigrant families, with the goal of developing strategies for enhancing the relationship between them and the school.

Drawing up work objectives necessarily involves the hypotheses put forward in this research. The first goal of the research was to identify the educational involvement of immigrant families in the school and the home. The hypothesis is that educational involvement of immigrant families is greater in the home than in the school and is aimed at fomenting educational values.

The second aim is to identify the relationship between *involvement of the family in the school* and its socio-demographical characteristics, its educational task (experience, perception and role), and the task of the school (acceptance, communication, invitation). The initial hypothesis regarding this objective is that a positive perception of the family of its educational task and that of the school favours their involvement in the school.

The third objective is to see if any differences in *family involvement in the home* are associated with its socio-demographical characteristics, the perception of its educational task and the educational task of the school. The hypothesis formulated is that the more positive perception the family has of their educational task (experience, perception and role) and the task of the school (acceptance, communication,

invitation), the greater their involvement in the home.

Method

Participants

The sampling unit was the school, 24 being the number of Primary Education Schools chosen in the Autonomous Community of the Basque Country (CAPV-EAE). In order to obtain a representative sample of immigrant families, a random and stratified sample was taken, the following levels being taken into account: the school sector (public sector or grant-aided), the language model (Model A-B-D) and the Basque province in question (Álava/Araba, Bizkaia and Gipuzkoa). The sample was based on the census data on immigrant pupils provided by the Department of Education of the Basque Government.

From these 24 schools, a sample of 302 immigrant parents who were born outside Spain and currently living in the CAPV-EAE and who have at least one child being schooled at Primary level, was selected. It should be remembered that, while the sample was of 302 family units, given the presence of values absent for various variables, and which will be included in the descriptions and perceptive statistical analyses for obtaining the final results and drawing conclusions, the effective size of the sample of par-

Table 1
Descriptive Statistics of the Sample of Families

| Variable | Values | Frequency | % |
|------------------------------|---|-----------|------|
| Sex | Women | 246 | 81.5 |
| | Men | 56 | 18.5 |
| Age | 20-29 years | 50 | 17.5 |
| | 30-39 years | 164 | 57.3 |
| | 40-49 years | 63 | 22.0 |
| | 50-59 years | 8 | 2.8 |
| | Over 60 years | 1 | 0.3 |
| Country of origin | European Union | 69 | 22.8 |
| | Rest of Europe | 10 | 3.3 |
| | North America | 2 | 1.0 |
| | Central America and Caribbean | 11 | 3.6 |
| | South America | 151 | 50.0 |
| | Asia | 11 | 3.6 |
| | Maghreb | 41 | 13.6 |
| Sub-Saharan Africa | 7 | 2.3 | |
| Language of origin | Spanish | 155 | 48.7 |
| | Non-Spanish | 147 | 51.3 |
| Formal education | University Studies | 35 | 11.6 |
| | Professional and technical training | 28 | 9.3 |
| | <i>Bachillerato</i> (6 th Form) | 93 | 30.9 |
| | Secondary Education | 65 | 21.6 |
| | Primary Education | 69 | 22.9 |
| | Reading and writing | 6 | 2.0 |
| | Neither reading and writing | 5 | 1.7 |
| Professional characteristics | Higher National Diploma | 3 | 1.0 |
| | Ordinary National Diploma | 3 | 1.0 |
| | Ancillaries, office workers | 20 | 6.6 |
| | Skilled tradespersons | 68 | 22.6 |
| | Housework | 74 | 24.6 |
| | Unskilled, semi-skilled, security guards, shop assistants | 27 | 9.0 |
| | Do not work | 36 | 12.0 |
| Cannot find work | 70 | 23.3 | |

ents and children may diminish and oscillate, according to different variables and causal schema.

As shown in Table 1, most individuals in the sample, 81.5%, were women, with an average age

of 35 and a standard deviation of 6.7 years. Half of these came from South America, whose common family language, in the case of 48.7%, is Spanish. This is followed by those 22.8% who come from the European Union and those 13.6% who come from Maghreb. The language of origin of 51.3% is not Spanish. As regards formal education acquired, 30.9% have *Bachillerato* (equivalent to the UK 6th form), 22.9% have Primary Education, 21.6% Secondary Education, 9.3% have professional and technical training and 11.6% university studies. 2% state they can only read and write and 1.7% have no such literacy. 24.6% state they work at remunerated housework, 22.6% say they are skilled workers and 9% are in less qualified posts, such as unskilled and semiskilled jobs, security guards, and so on. 23.3% say

they are looking for a job but cannot find one.

In Table 2 the characteristics of the Primary Education schoolchildren of the families studied are described.

There is 50% of each sex. As regards the language model, 27.2% carry out their curricular studies in model A, 28.8% in model B and 43.8% in model D. Regarding school results, 22.1% obtained results which were classed insufficient; 35.2% sufficient; 26.6% good; 15.7% very good and 0.4% excellent.

Instrument

The questionnaire was drawn up based on a qualitative study carried out employing in-depth interviews with 24 immigrant families with children studying Primary Education in the CAPV-EAE (Etxeberria & Intxausti, 2009). Their research enabled the establishment of different dimensions in order to draw up the questionnaire IMFAED that incorporates an understanding of the reality of the persons interviewed, in order to obtain more generalisable data. The questionnaire was given, as a pilot project, to six families. Also it was placed at the disposal of experts on education, sociology of immigration and methodology of education. Once discussed its appropriateness in terms of content, structure, measurement and linguistic formulation, a number of changes were made, of a linguistic and cultural nature, and in terms of the structure of the

Table 2

Descriptive Statistics of the Sample of Children

| Variable | Values | N | % |
|----------------|--------------|-----|------|
| Sex | Girl | 150 | 50.0 |
| | Boy | 150 | 50.0 |
| Language model | Model A | 82 | 27.4 |
| | Model B | 86 | 28.8 |
| | Model D | 131 | 43.8 |
| School results | Excellent | 1 | 0.40 |
| | Very good | 42 | 15.7 |
| | Good | 71 | 26.6 |
| | Sufficient | 94 | 35.2 |
| | Insufficient | 59 | 22.1 |

blocks. It was considered convenient in some cases, due to the diversity of situations, to translate the questionnaire into family languages. It was translated into Arabic due to communicative difficulties caused by linguistic and cultural distance. Gathering qualitative data prior to the quantitative research, together with the theoretical revision, and the revision of the participants and experts from the preliminary project, it was possible to make an appropriate definition of the variables.

For purposes of measurement the questionnaire was made up of three blocks. The first block contains closed questions, dichotomous (yes or no answers) and items with a Likert evaluation scale of five alternative options between one and five (1 = none and 5 = much). Blocks 2 and 3 contain items with a Likert evaluation scale with the same five alternatives.

1. Block one of the questionnaire, shown in Table 3, pertains to the perception by the family of its educational task in regard to the school and the home. It includes 16 items with reference to experience in the educational task, perception about the social network in the school, educational self-efficacy, the emotional dimension, and its role construction for involvement ($\alpha = .71$ only for items on the Likert Scale). It is based on the previously mentioned work by Grolnick and Slowiacek (1994), and

Table 3

Resume of the Independent Variables making up the Perception by the Family of its Educational Task (School and Home)

| |
|---|
| Perception by the family of its educational task (school and home) |
| Experience in contact with teacher (country of origin/host country) |
| Perception of |
| —the social network in the school |
| —educational self-efficacy |
| —emotional dimension (in contact with teacher/with child) |
| Role construction for involvement |
| —with the classroom teacher |
| —in academic support at home |

Walker et al. (2005) and on the preliminary qualitative research.

2. The second block, shown in Table 4, pertains to the perception by the family of the educational dimension of the school. It includes 15 items on the general acceptance by the school, the contact that the teacher establishes with the parents and the invitations from teacher and child to involvement ($\alpha = .70$); Some items are based on the questionnaire by Hoover-Dempsey et al. (2005) and Watkins (1997) with some modification in terms of the preliminary qualitative work.
3. The third block of the questionnaire pertains to family educational involvement with the school and in the home ($\alpha = .75$). Based on the prior

Table 4

Resume of the Independent Variables making up the Perception by the Family of the Educational Task of the School

| Perception by the family of educational task of the school |
|--|
| General acceptance by the school |
| Contact made by the classroom teacher |
| Invitation to involvement from classroom teacher |
| Invitation to involvement from the child |

qualitative work, five dependent variables have been identified, including 19 items encompassing school and home environments (Table 5).

Table 5

Resume of the Dependent Variables making up Family Educational Involvement

| Domains | Dependent variables |
|---------|---|
| School | Involvement with general school activities (IGSA) |
| | Involvement with the classroom teacher(IT) |
| Home | Involvement in motivational support (IMS) |
| | Involvement in academic support at home (IASH) |
| | Involvement in educational values (IEV) |

Procedure

The empirical study involved a descriptive design although there

was also a co-relational component. Data gathering involved a request for access authorisation from the Department of Education of the Basque Government, which facilitated the census data on enrolled immigrant pupils; data based on the school sector, the language model and on the province. Following on from this, meetings were arranged with the managements of the selected schools. They were informed of the research, requesting their agreement and co-operation.

Once the agreement of the schools was obtained, the families were contacted informing them of the research and inviting them to participate using the official languages and in the most spoken tongues of the group in question (Arabic and Romanian). From these the numbers of pupils participating and of the corresponding families (302) were extrapolated. The questionnaire with the families was undertaken by means of personal interview, thus enabling compliance thereof. Nonetheless, the limited knowledge of Spanish of some families conditioned the response to certain items on the questionnaire, thus explaining the variability of the sample with respect to a number of variables. Data referring to pupils was obtained from their classroom teachers (sex, language model) and the school results of the children of the interviewed families obtained with their permission and authorisation. This explains the loss of certain data, especially school results,

access to these being authorised by 267 families.

Data analysis

Through the descriptive analysis of the items of dependent variables, the mean and standard deviation are obtained. At the same time, an inferential analysis using ANOVA was carried out comparing the means between dependent variables of parent educational involvement and independent variables: the socio-demographic characteristics of the families (language of origin, formal education), and of children (gender, language model, school results); the perception of the family about its educational task in relation to the school and home; and the perception of the family about the educational task of the school.

The binary relations between a qualitative variable and a quantitative one were studied using the analysis of variance (ANOVA) of a factor. To test the hypothesis, the univariate general linear model was

used with its varieties of linear regression and analysis of variance. The effect sizes values are presented in the results. It has been evaluated as quotient between explained SS (or between) and total SS, that is, *Eta* partial square. The diversity of index to evaluate effect size explains that - authors such Elmore and Rotou (2001), Hill and Thompson (2004), Kirk (1996), Vacha-Haase and Thompson (2004) etc. mention the word “dozens” in their works - and in order to facilitate subsequent meta-analyses, it seems reasonable to publish the most primary index. All the results were obtained using the 17.0 version of the SPSS programme.

Results

Descriptive results of family educational involvement

Presented in Table 6 are the results pertaining to the component factors of the educational involve-

Table 6

Descriptive Results of Educational Involvement of Immigrant Families

| | IGSA | IT | IMS | IASH | IEV |
|-------------|------|------|------|------|------|
| <i>M</i> | 1.48 | 2.57 | 4.11 | 3.01 | 3.90 |
| <i>D.T.</i> | .72 | .89 | .61 | 1.04 | .56 |
| <i>N</i> | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 |

Note: IGSA = Involvement with general school activities; IT = Involvement with the classroom teacher; IMS = Involvement in motivational support; IASH = Involvement in academic support at home; IEV = Involvement in educational values.

ment of immigrant families in response to the first objective of the study; to identify the educational involvement of immigrant families in the school and in the home.

After undertaking an analysis of repeated measurements in which the dependent variables are those shown in Table 6 for educational involvement of immigrant families and, once ordered according to mean values —with the goal of comparing them—, multivariate contrast gives as result the Wilks' lambda = 088, $F(4, 278) = 717.620$ ($p = .000$; $Eta^2 = .912$); thus there being a significant difference between at least two of the mean values. In order to elucidate this question, a comparison of main effects was carried out, adjusting confidence intervals by Bonferroni method; the results being shown in Table 7. Here also the effect size can be observed, calculating as the *Eta* squared for each pair of differences, observing that the greatest differences are between IGSA and IASH.

As shown in Table 7, involvement with general school activities (IGSA) is low with an average of 1.48 (on a scale from 1 to 5), while involvement with the classroom teacher (IT) is somewhat greater, with an average of 2.57. In the home, families demonstrate a greater tendency to use motivational strategies (IMS) for the learning of their children, with an average of 4.11, than educating in values (IEV), being the average 3.90 and significantly less than the previous.

Table 7

Distribution and Comparison between Different Variables of Family Educational Involvement

| Pair of variables | $F(1, 281)$ | p | Eta^2 |
|-------------------|-------------|------|---------|
| IGSA-IT | 315.929 | .000 | .529 |
| IT-IASH | 49.596 | .000 | .150 |
| IASH-IEV | 208.192 | .000 | .426 |
| IEV-IMS | 23.219 | .000 | .076 |

Moreover, direct academic support in the home (IASH) is the lowest with an average of 3.01.

Correlational results of family educational involvement

To this end, the proposal of Lee and Bowen (2006) and Manz, Fantuzzo, and Power (2004) was employed, defending the use of correlational analyses separately for each one of the variables that make up family educational involvement. Of the five dependent variables making up family educational involvement, in this work the analysis of two dependent variables are presented as being the most representative: 1) *Involvement with the classroom teacher* and 2) *Involvement in academic support at home*. The rest of dependent variables: involvement with general school activities, involvement in motivational support and involvement in educational values do not present sufficient variability.

The *Involvement with the classroom teacher* is a variable made up

of a Likert scale obtained from the average of 4 items ($\alpha = .662$). The *Involvement in academic support at home* is a variable made up of a Likert-type scale also obtained from the average of 4 items ($\alpha = .730$). The independent variables that this research deals with (see Tables 1 and 2) are defined by components that refer to the school domain and that of the home; for example, the *role construction for involvement* variable includes two components: contact with the classroom teacher in the school, and academic support at home. Thus the inferential analysis with the dependent variables was carried out with the corresponding items in each case (school/home).

Correlational analysis of variables of family involvement with the classroom teacher

The second objective is to identify the relation between involvement of the family in the school and its socio-demographical characteristics, its educational task (experience, perception, role) and the task of the school (acceptance, communication, invitation). A series of contrasts of the means between family involvement with the classroom teacher (IASH) and independent variables was undertaken. Firstly, in Table 8, the comparison is presented between means of involvement with the classroom teacher depending on

different alternatives of the independent variable of *experience in contact with teacher (country of origin/host country)*. This variable was answered only by the group of families whose children attended school in country of origin when they were still there.

The analysis of variance in Table 8 indicates that involvement with the classroom teacher varies significantly depending on how the experience in contact with previous teachers of their child was like ($F_{3, 161} = 27.981, p < .001; \text{Eta}^2 = .343$).

The multiple comparisons using the Bonferroni method presented in the last column of Table 8 indicate that the differences between means are significant in all families except amongst the group of families that stated they had had contact with the teacher of their children's school in the country of origin but not with the host country teacher and amongst the group of families that stated the opposite tendency, absence of contact with teacher in the country of origin but contact with the one in the host country. Likewise it is confirmed that the greater the experience of families in contacting previous teachers of their child (in country of origin/host country), then the greater is their involvement with the current classroom teacher. Effect size is calculated as Hedges' adjusted g (Pardo & San Martín, 1998).

Table 8

Relation between Involvement with the Classroom Teacher (IASH) and its Experience in Contact with Teacher (Country of Origin/Host Country)

| Experience in contact with teacher | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | Means post hoc comparisons (Bonferroni method) | |
|--|----------|----------|-----------|--|------------------|
| No contact with teacher from country of origin nor from host country | 26 | 1.76 | .50 | Contact with teacher from country of origin, not from that of host country | -.72** (.28) |
| | | | | No contact with teacher from country of origin, but with host country one | -.91** (.35) |
| | | | | Contact with teacher both from country of origin/ host country | -1.59** (.61) |
| Contact with teacher from country of origin, not from that of host country | 64 | 2.48 | .74 | No contact with teacher from country of origin, but with host country one | -.19 (.03) |
| | | | | Contact with teacher both from country of origin/host country | -.87** (.15) |
| No contact with teacher from country of origin, but with host country one | 34 | 2.67 | .66 | Contact with teacher both from country of origin/host country | -.68** (.18) |
| Contact with teacher both from country of origin/ host country | 41 | 3.35 | .80 | | |
| Total | 165 | 2.62 | .87 | | |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Note: In each cell of multiple comparisons differences of means are represented and in brackets are effect sizes as standardized means differences.

In Table 9 a series of contrasts of the means between dependent variable and the rest of independent variables is presented.

The analysis of variance and significance, as shown in Table 9, indicates that the differences are significant except in the general acceptance by the school ($p = .503$). The greater

the social network in the school, their perception of self-efficacy, their constructed role in engaging with the classroom teacher, the contact made by the classroom teacher and the invitation to involvement from classroom teacher and from their child, then the greater the family involvement with the classroom teacher.

Table 9

Differences between the Means for Involvement with the Classroom Teacher (IT) in Accordance with Independent Variables

| Independent variables | | <i>M</i> | <i>D.T.</i> | <i>n</i> | <i>p</i> | <i>Eta</i> ² |
|--|------------|----------|-------------|----------|----------|-------------------------|
| Social Network in School | None | 2.27 | .85 | 67 | .000 | .072 |
| | Few | 2.48 | .81 | 120 | | |
| | Moderate | 2.91 | .96 | 48 | | |
| | Sufficient | 2.71 | .89 | 44 | | |
| | Much | 3.05 | .86 | 15 | | |
| Educational Self-Efficacy | None | 1.69 | .62 | 9 | .000 | .082 |
| | Few | 2.25 | .83 | 47 | | |
| | Moderate | 2.44 | .95 | 67 | | |
| | Sufficient | 2.69 | .82 | 71 | | |
| | Much | 2.79 | .84 | 100 | | |
| Confidence in Contact with Teacher | None | 2.00 | .71 | 2 | .041 | .036 |
| | Few | 2.37 | .59 | 6 | | |
| | Moderate | 2.42 | .81 | 24 | | |
| | Sufficient | 2.50 | .78 | 89 | | |
| | Much | 2.78 | .88 | 155 | | |
| Role Construction for Involvement with classroom Teacher | None | 1.75 | .00 | 1 | .000 | .101 |
| | Few | 1.67 | .62 | 16 | | |
| | Moderate | 2.20 | .71 | 28 | | |
| | Sufficient | 2.51 | .83 | 87 | | |
| | Much | 2.76 | .91 | 157 | | |
| General Acceptance by the School | None | 1.75 | 1.06 | 2 | .503 | .011 |
| | Few | 2.82 | 1.01 | 7 | | |
| | Moderate | 2.70 | 1.05 | 20 | | |
| | Sufficient | 2.50 | .81 | 91 | | |
| | Much | 2.59 | .91 | 174 | | |
| Contact made by the Classroom Teacher | None | 1.86 | 1.00 | 20 | .000 | .089 |
| | Few | 2.36 | .79 | 72 | | |
| | Moderate | 2.60 | .77 | 64 | | |
| | Sufficient | 2.76 | .88 | 76 | | |
| | Much | 2.84 | .91 | 60 | | |
| Invitation to Involvement from Classroom Teacher | None | 1.93 | .76 | 164 | .000 | .222 |
| | Few | 2.23 | .64 | 37 | | |
| | Moderate | 2.64 | .65 | 39 | | |
| | Sufficient | 2.84 | .80 | 30 | | |
| | Much | 3.06 | .92 | 20 | | |
| Invitation to Involvement from the Child | None | 2.06 | .75 | 24 | .000 | .084 |
| | Few | 2.25 | .82 | 64 | | |
| | Moderate | 2.58 | .84 | 50 | | |
| | Sufficient | 2.67 | .86 | 52 | | |
| | Much | 2.82 | .91 | 104 | | |

Table 10

The influence on Involvement with the Classroom Teacher (IT)

| Source | $F(v_1, v_2)$ | Eta^2 |
|--|----------------------------|---------|
| Intersection | $F(1, 154) = 230.185^{**}$ | .599 |
| Experience in contact with teacher | $F(3, 154) = 19.867^{**}$ | .279 |
| Invitation to involvement from classroom teacher | $F(1, 154) = 11.252^{**}$ | .068 |
| Gender of child | $F(1, 154) = 5.823^*$ | .036 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 11

Estimations of Parameters on Involvement with the Classroom Teacher (IT)

| Parameter | Estimation (e.t.e) | Eta^2 |
|---|-----------------------|---------|
| Intersection | 2.95 (.202)** | .580 |
| Experience in contact with teacher | | |
| —No contact with teacher from country of origin/host country | -1.39 (.188)** | .262 |
| —Contact with teacher from country of origin, not from that of host country | -.78 (.138)** | .171 |
| —No contact with teacher from country of origin, but with host country one | -.62 (.158)** | .092 |
| Invitation to involvement from classroom teacher | .14 (.040)** | .068 |
| Girl (reference = boy) | -.26 (.108)** | .036 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Note: e.t.e: standard error of estimate.

The results of the joint study of the variables that influence the involvement of the families with the classroom teacher only take into account, from these distinct models, the independent variables significantly linked to the dependent variable. The analysis of univariate covariance with the *involvement with the classroom teacher* dependent variable and the most influencing

independent variables is presented in Table 10.

Table 11 shows that *experience in contact with teacher*, *invitation to involvement from classroom teacher* and *gender of child* are the variables that influence the involvement of the families with the classroom teacher.

Taking the families as a reference when referring to their male

Table 12

Differences between the Means for Involvement in Academic Support at Home (IASH) in Accordance with Independent Variables

| Independent variables | | <i>M</i> | <i>D.T.</i> | <i>n</i> | <i>p</i> | <i>Eta</i> ² |
|---|------------|----------|-------------|----------|----------|-------------------------|
| Educational Self-Efficacy | None | 1.50 | .38 | 8 | .000 | .188 |
| | Few | 2.37 | 1.00 | 48 | | |
| | Moderate | 2.75 | .85 | 67 | | |
| | Sufficient | 3.22 | .88 | 74 | | |
| | Much | 3.40 | 1.05 | 100 | | |
| Communicative Feeling with the Child | None | 1.12 | .17 | 2 | .000 | .072 |
| | Few | 2.50 | .79 | 6 | | |
| | Moderate | 2.55 | .97 | 19 | | |
| | Sufficient | 2.74 | .95 | 83 | | |
| | Much | 3.17 | 1.05 | 188 | | |
| Role Construction for Involvement in Academic Support | None | 2.37 | 1.59 | 2 | .000 | .118 |
| | Few | 1.50 | .63 | 6 | | |
| | Moderate | 2.10 | .75 | 13 | | |
| | Sufficient | 2.73 | .90 | 78 | | |
| | Much | 3.20 | 1.04 | 195 | | |
| General acceptance by the School | None | 3.50 | .00 | 2 | .746 | .007 |
| | Few | 3.42 | .93 | 6 | | |
| | Moderate | 2.94 | 1.24 | 20 | | |
| | Sufficient | 3.03 | 1.07 | 95 | | |
| | Much | 2.95 | 1.03 | 175 | | |
| Contact made by the Classroom Teacher | None | 2.64 | 1.04 | 22 | .001 | .062 |
| | Few | 2.82 | 1.10 | 74 | | |
| | Moderate | 2.93 | .98 | 63 | | |
| | Sufficient | 2.93 | 1.03 | 75 | | |
| | Much | 3.47 | .93 | 62 | | |
| Invitation to Involvement from Classroom Teacher | None | 2.59 | 1.08 | 57 | .000 | .084 |
| | Few | 2.69 | .86 | 44 | | |
| | Moderate | 3.37 | .94 | 47 | | |
| | Sufficient | 3.02 | 1.05 | 73 | | |
| | Much | 3.30 | 1.04 | 71 | | |
| Invitation to Involvement from the Child | None | 1.68 | .46 | 25 | .000 | .283 |
| | Few | 2.49 | .98 | 63 | | |
| | Moderate | 2.87 | .88 | 52 | | |
| | Sufficient | 3.24 | .93 | 52 | | |
| | Much | 3.52 | .90 | 106 | | |

children and those contacting the classroom teacher in the country of origin and also that of the host country, for which the average family involvement is 2.95 ($p < .01$), the following effects were produced:

- a decrease of 0.26 points when referring to girl child ($p < .01$);
- a decrease of 1.39 points if they did not contact with teacher from country of origin nor from host country ($p < .01$);
- a decrease of .78 points if they contacted with teacher from country of origin, but not with host country one ($p < .01$);
- a decrease of .62 points if they did not contact with teacher from country of origin but contacted with host country one ($p < .01$).

In short, involvement drops as experience in contact with teacher diminishes. Moreover, for each point increase in the invitation to family involvement from classroom teacher, families' involvement with the classroom teacher increases by 0.14 points ($p < .01$).

Correlational analysis of variables of family involvement in academic support

The third research objective is to see if any differences in family involvement in the home are associated with its socio-demographical characteristics, perception of its educational task and educational task of the school. A series of comparisons of the means between this depend-

ent variable and independent variables was undertaken in Table 12.

As shown in Table 12, the analysis of variance shows that family involvement in academic support at home varies significantly depending on the independent variables considered, with the exception of general acceptance ($p = .746$). The greater is the perception of educational self-efficacy, their role of involvement in academic support, the contact established by the classroom teacher and the invitation from the latter and from the child to family involvement, greater is their involvement in academic support at home.

Presented in Table 13 are the analyses of univariate covariance with the dependent *involvement in academic support at home* variable and the most significant independent variables.

Table 14 shows that the *linguistic model of child, formal education of family, gender of child, role construction in academic support, educational self-efficacy, and invitation to involvement from the child* variables are those that have influence on family involvement in academic support at home.

As indicated in Table 14, taking families with boy child studying in Model D as reference, the following effects are produced in their involvement in academic support.

- an increase of .196 points in model B ($p < .01$);
- an increase of .462 points in model A ($p < .01$);

Table 13

The Influence on Involvement in Academic Support at Home (IASH)

| Source | $F(v_1, v_2)$ | Eta^2 |
|--|---------------------------|---------|
| Intersection | .006 | .000 |
| Language model of child | $F(2, 281) = 7.901^{**}$ | .053 |
| Formal education of family | $F(1, 281) = 9.493^{**}$ | .033 |
| Gender of child | $F(1, 281) = 9.383^{**}$ | .032 |
| Role construction in academic support | $F(1, 281) = 10.957^{**}$ | .038 |
| Educational self-efficacy | $F(1, 281) = 18.878^{**}$ | .063 |
| Invitation to involvement from the child | $F(1, 281) = 45.584^{**}$ | .140 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 14

Estimates of Parameters on the Influence on Family Involvement in Academic Support at Home (IASH)

| Parameter | Estimates (e.t.e.) | Eta^2 |
|--|--------------------|---------|
| Intersection | -.192 (.333) | .001 |
| Linguistic model of child | | |
| Model A | .462 (.116)** | .053 |
| Model B | .196 (.114) | .001 |
| Formal Education of family | .225 (.073)** | .033 |
| Girl (reference = boy) | -.292 (.095)** | .032 |
| Role construction in academic support | .229 (.069)** | .038 |
| Educational self-efficacy | .200 (.046)** | .063 |
| Invitation to involvement from the child | .260 (.039)** | .140 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

— an decrease of .292 points when referring to girl child ($p < .01$).

Moreover, in respect to the rest of covariables, if formal education, constructed role in academic support, educational self-efficacy and the invitation by the child to family involvement increase by one point, the family academic support at

home increase respectively by .22, .23, .20, and .26 points ($p < .01$).

Discussion

The first hypothesis is confirmed since families tend to engage less in the school than in the

home. In school their role focuses on the relation with the classroom teacher and to a lesser extent on involvement in general activities. Other researchers also confirm this result (Aguado et al., 2006; Redding, 2006). The involvement of immigrant families in the home focuses, above all, on the motivational support and the transmission of values. Their involvement with respect to direct academic support is less, as has been shown in other research work (Auerbach, 2007; López, 2001).

The second hypothesis is partially confirmed since the positive perception of the educational task of the family (experience, perception, role) favours its involvement in school. Nevertheless, the school influence on that involvement is only through a personal relationship with the classroom teacher and not through a general acceptance of the school.

Experiences of contacting the teacher in the country of origin helps, to some extent, the contact with teachers in the host country, in such a way that the experiences gained have a certain continuity. The work of other authors supports these results (Anderson & Minke, 2007; Garreta, 2008). Perhaps this is due to the greater knowledge of how a school works and greater familiarity with it in its own context.

It is observed that the relationship of the immigrant family with other families in the school favours an involvement with the teacher.

Other research has borne out that social relations provide families with the possibility of acceding to greater resources (Symeou, 2006), although it may be that the families are not aware of the importance of having social networks to obtain positive benefits for their children (Grolnick et al., 1997). In the case of immigrant families, relationships with other families may turn out to be beneficial for the better knowledge of the new school system of the host country.

It is seen that the greater the degree of perception of self-efficacy, the greater is the family involvement with the classroom teacher. The very fact of perceiving that this influences the educational destiny of their children probably motivates them to seek support and guidance from the teacher. Some authors point out that intellectual confidence is related to voluntary participation in the school (Aguado, Ballesteros, Malik, & Sánchez, 2003; Nieto & Bode, 2008), above all when participating in the decision-making bodies of the school. On occasions this can be affected by poor language skills in the new country.

The perception by the families of their educational role bears on their school involvement. In the case of immigrant families, the move from the society of origin to the host one may give rise to greater uncertainty as regards the educational role which they deem they have to take on for the new school and its educational demands. Fami-

lies hold a clearer view of the role they have to play in the home possibly due to the fact that this continues to be a privileged space where traditions are safeguarded (Etxeberria & Intxausti, 2009). Nevertheless, collaboration between school and family may be made more difficult if the families and the school do not share the same approach in their roles. Thus, future programmes for families will have to consider how families perceive their educational role (Hoover-Dempsey et al., 2005) and, more so, review the concept of family educational involvement that the school promotes.

The results of the study confirm that a general acceptance by the schools is not sufficient reason in itself for a greater degree of family involvement with the school. That confirms what others have argued (Epstein, 1986; Green et al., 2007; Griffith, 1998). One of the factors is the fact that the general invitation from the school influences family involvement solely through the invitation from the classroom teacher. In this way the school can, through an individualised relationship, encourage greater relations between family and school. A greater invitation by the children to involvement with them can be a reason for a greater degree of contact with the classroom teacher.

The joint study of variables shows that a greater influence in family involvement with the classroom teacher corresponds to their experience in contact with the class-

room teacher in both the country of origin and the host country, to the invitation to involvement from the classroom teacher and to the gender of the child. In this way, in order to encourage greater relationships between family and school, an individualised relationship of the teacher with the family will have to be encouraged.

The third hypothesis is partially confirmed. The joint study of variables shows that family involvement in academic support at home is more influenced by the very characteristics of the families (formal education, perceptions of constructed role and self-efficacy) and children's invitation to involvement and their gender and linguistic models of study, the influence of the classroom teacher being less important.

Educational self-efficacy —the perception of the capacity of the family to influence school results—, was confirmed to be important, not only for the child's academic achievement (Rosario et al., 2009) but when parents help in academic tasks. Other authors also confirm this (Delgado-Gaitán, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Green et al., 2007; Ji & Koblinsky, 2009; Sheldon, 2002). The perception that families have of their role in academic support guides their practices of academic help in the home, and confirm what other authors have pointed out (Redding, 2006; Walker et al., 2005). The general acceptance by the school is not a motivating el-

ement for greater family academic support in the home. However, the importance of the invitation to involvement from the child with academic support at home is confirmed, as has been shown in other research work (Balli, 1996; Green et al., 2007).

The family takes on the motivational task and education of values from the home, while they leave the academic support function, more or less, in the hands of the school. The tendency shown by families to differentiate the world of the school and that of the home may have importance and, thus, can guide their academic support to a greater degree, depending on their personal situation and the situation of the child, rather than on the invitation made by classroom teacher.

From these results some practical implications for education can be deduced. Interactive relationship between family and school is highlighted. A more personal, closer contact and a more ongoing one are necessary to contribute to educational involvement. As Anderson and Minke (2007) have pointed out, families may interpret this invitation by the school in different manners. Possibly, the strategy would be not to force the participation in activities remote from their culture or distant from their intellectual capacity, but instead to provide ways of participating adapted to the families, to the point that a wide-ranging proposal is needed, in its forms and levels, responding to individual needs.

A climate of communicative relationships can be created which will enable having greater knowledge regarding the thinking of the families and the interpretation thereof made by the school. This will enable dealing with various topics of interest to both the families and the teachers: knowing the bilingual educational reality of the country, increasing awareness of languages and cultures and creating ways of inclusion, and knowing the involvement of gender roles in education and the importance of communication networks between families. Evidently, this research indicates the need to interact with the immigrant families, that they should not be on the periphery of the school but should acquire their role of participation in the school with the latter's help.

Amongst the limitations of the research, the communicative difficulty for families with limited knowledge of Spanish can be pointed out. The cultural distancing of some families has conditioned data gathering, although the climate of relationships may have been good. Taking the family as a unit, the poor participation of fathers can be mentioned. Future lines of research are proposed that enable a thorough-going study through: 1) drawing up an intervention programme to improve family-school relations, and its subsequent application to and evaluation in schools; 2) undertaking a diagnosis of the needs for family-school relations in

participating schools; 3) repeating the research in schools at a Second-

ary Education level in the CAPV-EAE.

References

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sanchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *RIE*, 21(2), 323-348. Retrieved from http://www.uned.es/grupointer/rie_2003_edu_inter.pdf
- Aguado, T., Buendía, L., Marín, M. A., & Soriano, E. (2006). Nuevas formulas educativas ante la multiculturalidad. In A. Delia & T. Escudero (Coord.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 89-146). Madrid: La Muralla.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. doi: 10.3200/JOER.100.5.311-323.
- Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Universidad Pontificia de Comillas.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates. Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283. doi:10.1177/0042085907300433.
- Balli, S. J. (1996). Family diversity and the nature of parental involvement. *The Educational Forum*, 60(2), 149-155. doi: 10.1080/00131729609335117.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1999). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Basque Government (2011a). *Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado*. Retrieved from http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es_2084/g1_c.html
- Basque Government (2011b). Documentación de apoyo a los Centros Educativos para informar a las familias. Retrieved from http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/documentos_acogida_inmigrantes_c.html
- Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging latino families for student success: how parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169. doi: 10.1207/S15327930pje7602_7.
- Delgado-Gaitán, C. (2004). *Involving latino families in schools*. London: Sage.
- Elmore, P., & Rotou, O. (2001). *A primer on basic effect size concepts*. Paper

- presented at the April Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle: WA.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1001545>.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger, M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark, K., Rodríguez, N., & Van Voorhis, F. L. (Coords.) (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. London: Sage Publications.
- Etxeberria, F., & Intxausti, N. (2009). Percepciones educativas de familias inmigrantes en escuelas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. In *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1335-1344). Huelva: AIDIPE.
- Eustat (2011). Alumnado de enseñanzas de régimen general no universitario de la C.A. de Euskadi. Avance de datos. 2011/2012. Retrieved from http://www.eustat.es/elementos/ele0002400/ti_Alumnado_de_enseñanzas_de_regimen_general_no_universitario_de_la_CA_de_Euskadi_por_Territorio_Historico_nivel_modelo_de_enseñanza_bilingue_y_titularidad_Avance_de_datos_20112012/tbl0002427_c.html#
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educacion*, 345, 133-155. Retrieved from http://www.revistae-educacion.mec.es/re345/re345_06.pdf
- Garreta, J., & Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? In J. Garreta (Eds.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Universidad de Lleida.
- Green, L. G., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1002225>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x.
- Hill, C. R., & Thompson, B. (2004). Computing and interpreting effect sizes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research. Vol. 19* (pp. 175-196). New York: Kluwer.
- Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth. Modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*,

- 97(1), 32-42. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.32.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research and findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi:10.1177/0042085907300433.
- Ji, C. S., & Koblinsky, S. A. (2009). Parental involvement in children's education. An exploratory study of urban, chinese immigrant families. *Urban Education*, 44, 687-709. doi: 10.1177/0042085908322706.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759. doi: 10.1177/00131644 96056005002.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. doi: 10.3102/00028312043002193.
- López, G. R. (2001). The value of hard work: lessons on parent involvement from an (In)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(1), 416-437.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42, 461-475. doi: 10.1016/j.jsp.2004.08.002.
- Márquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356. doi: 10.3102/0002831209357468.
- Martinez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: confirmación factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178.
- National Statistics Institute. INE (2011). Revisión del padrón municipal (1/01/10). Datos provisionales. Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia. Retrieved from <http://www.ine.es>.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.
- Pardo, A., & San Martín, R. (1998). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Leque, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e inter-centros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496.
- Rosario, P., Mourao, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Cerezo, R., & Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Santos, M. A., Lorezon, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración

- y educación: la visión de las familias, *RIE*, 29(1), 97-110.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1002100>.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban Elementary Schools to student achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. doi: 10.1023/A:1023713829693.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91. doi: 10.1177/0272431601021001004.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229. doi: 10.1174/113564006779173037.
- Vacha-Haase, T., & Thompson, B. (2004). How to estimate and interpret various effect sizes. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 473-481. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.473.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. doi: 10.1086/499193.
- Watkins, T. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14. doi: 10.1080/00220679709597515.

Feli Etxeberria, Professor of Language Education in the Department of Methods of Research and Diagnosis in Education at the University of the Basque Country. She is a researcher in the field of bilingualism and education, and language and culture in multicultural educational settings. The internationalization of her work is manifested in her participation in international research groups as "Socrates Programme of the European Community about teaching in second languages." She has national and international publications.

Nahia Intxausti has a PhD in Education and lectures in the Department of Didactics and School Organization at the University of the Basque Country. Her research focuses primarily on issues of intercultural education and citizenship, and language learning in diverse contexts.

Luis Joaristi has a PhD in Education and lectures in the Department of Methods of Research and Diagnosis in Education at the University of the Basque Country. He is part of a recognized group by the UPV/EHU (GIU05/17). His research focuses primarily on the evaluation of programs, schools and education systems, focusing on methodological issues of data analysis and aspects related to second languages teaching.

Received date: 16-04-2012

Review date: 18-05-2012

Accepted date: 01-08-2012

Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria

Feli Etxeberria, Nahia Intxausti, y Luis Joaristi

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir los factores que pueden incidir en la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El aumento de la inmigración en esta comunidad autónoma española supone la incorporación de alumnos con lenguas y culturas diferentes en la escuela actual. Es importante responder a cuestiones como: «¿Qué relación existe entre la escuela y las familias inmigrantes?»; «¿Cómo es la implicación educativa familiar?»; «¿Qué factores intervienen?». El estudio con 302 familias revela que su percepción y roles educativos sobre la escuela y el hogar son diferentes. Consideran la escuela como institución educativa con poder para asegurar el éxito académico, y el hogar como el lugar de desarrollo de las estrategias de motivación para el aprendizaje y transmisión de valores educativos familiares. Se da a conocer como factor importante la relación personalizada entre familia y escuela para impulsar la implicación educativa familiar en la escuela.

Palabras clave: Intervención educativa, educación, inmigración, relación escuela y familia, implicación educativa familiar.

Abstract

The aim of this research was to describe factors that may influence immigrant families' educational involvement in the Autonomous Community of the Basque Country. The increase in immigration to this autonomous community of Spain has meant the incorporation of pupils with different languages and cultures into the current school. It is important to respond to such questions as: «What is the relationship between the school and immigrant families?»; «What is the educational involvement like in such families?»; «What are the influencing factors?» The research with 302 families shows that their perceptions and roles at school and in the home are different. The school is considered to be an institution charged with ensuring academic success; the home to be the place for developing strategies for motivating the learning and transmission of parental educational values. The personalised relationship between family and school seems to be an important factor in order to boost parental involvement in the school.

Keywords: Educational intervention, education, immigration, school-family relationship, parental involvement.

Correspondencia: Feli Etxeberria, Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Avenida Tolosa, 70, 20018-Donostia. E-mail: feli.etxeberria@ehu.es

Introducción

La Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV-EAE) es bilingüe con dos lenguas oficiales: el euskera, lengua minoritaria y el castellano, lengua mayoritaria de la comunidad autónoma. El sistema educativo incorpora ambas lenguas en el contexto educativo con tres modelos lingüísticos diferentes (Modelo A, B y D) entre los cuales el modelo D, con mayor inclusión del euskera, es elegido por el 65.5% de los estudiantes de Educación Primaria (Eustat, 2011). En los últimos años, ha habido un incremento importante de la población inmigrante transnacional en la CAPV-EAE. En el año 1998 la población inmigrante representaba el 0.72% mientras que en el año 2011 ésta ascendía al 6.6% de la población (INE, 2011). Ello tiene implicaciones para el ámbito educativo.

Con la llegada del nuevo alumnado al centro educativo la escuela tiene que establecer los canales de comunicación con las nuevas familias. El desconocimiento de la lengua familiar y la cultura de los escolares que llegan dificultan la relación comunicativa de la escuela con la familia. Existen otros puntos débiles, como los contextos sociales desfavorecidos o situaciones de separación familiar, debido a que algunos miembros familiares puedan hallarse en el país de origen.

De cara a favorecer la incorporación del nuevo alumnado así como promover una educación in-

tercultural en la comunidad educativa la Administración vasca ha puesto en marcha el «Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado» (Gobierno Vasco, 2011a). Se reconoce la necesidad de intervenir con la familia tanto en los procesos de acogida como en los de integración escolar y social. De ahí que a través del profesor dinamizador de la interculturalidad se pretende promover mayor contacto con las nuevas familias, incorporando así su legado cultural a través de festividades, currículum educativo, y fomentando su participación en la escuela. El Gobierno Vasco ha desarrollado una guía informativa para las familias sobre el Sistema Educativo Vasco en nueve idiomas (español, euskera, francés, inglés, portugués, ruso, rumano, chino, árabe) así como documentación para informar a las familias sobre la matrícula, algunos servicios, tutorías, y convivencia escolar en once idiomas: español, euskera, francés, inglés, chino, ruso, rumano, ucraniano, polaco, árabe y wolof (Gobierno Vasco, 2011b).

Interesa conocer la implicación educativa de estas familias con sus hijos/as tanto en el hogar como en la escuela con objeto de hacer aportaciones en el desarrollo de estrategias de mejora para la relación entre la familia y la escuela.

Modelos de implicación parental

El estudio de las relaciones paterno filiales ha sido un aspecto re-

levante en la literatura científica. Desde la investigación psicológica muchos han sido los estudios realizados en torno a los estilos de socialización parental y su relación con el ajuste psicosocial de los hijos (Martínez, García, Musitu, y Yubero, 2012). También cabe señalar la importancia de la implicación de los estudiantes en su propio desarrollo académico y en el funcionamiento del centro escolar como han manifestado en sus trabajos de investigación Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue (2012). La implicación educativa de la familia puede así ser importante en la propia implicación del alumnado y en su trayectoria educativa incluida su escolarización.

Siguiendo a Jeynes (2005) la implicación educativa familiar es la participación de las familias en el proceso educativo y en las experiencias educativas de sus hijos/as. Sheldon (2003) señala que ésta se refiere a la inversión de recursos que llevan a cabo los padres en relación a la educación de sus hijos. Los modelos que se han desarrollado en relación a este concepto se han analizado desde diferentes enfoques. Algunos autores estudian en mayor grado la implicación de la familia con una orientación, sobre todo, psicológica mientras que otros adoptan una orientación más educativa considerando a la escuela como factor de influencia en la implicación familiar. Aquí podemos resaltar el modelo de Epstein (Epstein, 1986; Epstein, 1990; Epstein et al., 2002).

En Estados Unidos su trabajo se ha considerado relevante en las investigaciones, políticas y prácticas sobre el tema que tratamos. El modelo se sustenta en la teoría de las esferas sobrepuestas donde se definen tres esferas que influyen en el aprendizaje del alumnado: hogar, escuela y comunidad. A mayor interacción entre esferas, mayor es la probabilidad de que el alumnado reciba mensajes comunes y coherentes sobre temas escolares. Mayor es también la probabilidad de que la escuela y familia adopten una misma orientación y de que las comunidades apoyen a sus familias, sus escuelas y su alumnado. En su propuesta de intervención la colaboración entre escuela, familia y comunidad interviene en el desarrollo de los diferentes tipos de implicación que puede promover la escuela incluyendo prácticas referidas a: padres y madres, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y la colaboración con la comunidad.

Otro modelo a destacar es el modelo de Grolnick y Slowiaczek (1994) revisado por Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997) quienes centran su mirada en la naturaleza multidimensional del concepto de la implicación educativa familiar. Para estas autoras la implicación parental consiste en la asignación de recursos que hace la familia en diferentes ámbitos (hogar, escuela y comunidad) para el logro educativo de sus hijos e hijas. Definen tres tipos de implicación: escolar (implicación de las familias en

actividades públicas de la escuela), cognitiva (estimulación de las familias a actividades intelectuales como visitar museos etc.) y personal (conocimiento e interés que manifiestan los padres a sus hijos en torno a la vida diaria escolar).

Las citadas autoras señalan que las familias irán adoptando diferentes formas de actuación en

diferentes ámbitos dependiendo de los valores, tiempo o accesibilidad a los recursos. Proponen un modelo multinivel que incluye factores intra y extra familiares que predicen la implicación educativa. Estos factores se agrupan en tres planos: individual, contextual e institucional, como se indica en la Figura 1.

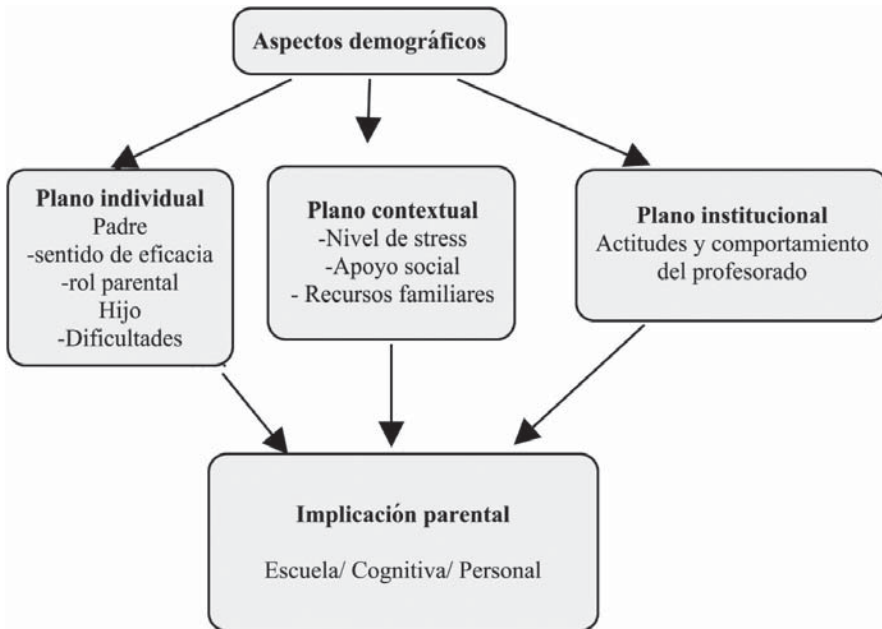


Figura 1. Modelo de Grolnick et al. (1997) que incluye los factores que predicen la implicación parental en la escolarización del hijo/a.

Otro modelo a destacar es el desarrollado por Hoover-Dempsey et al. (2005), Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler y Hoover-Demp-

sey (2005), y Green, Walker, Hoover-Dempsey y Sandler (2007). Su contribución está, sobre todo, en el estudio de variables de orden psico-



Figura 2. Niveles 1 y 2 del modelo teórico de Walker et al. (2005) sobre el proceso de implicación de los padres/ madres.

lógico (auto-eficacia, construcción del rol) que pueden incidir en la implicación de los padres en la educación de sus hijos/as. Esta implicación abarca dos ámbitos, la escuela y el hogar. La implicación en la escuela comprende la participación de la familia en diferentes actividades de la escuela; asistir a eventos especiales, ejercer el voluntariado, etc. En referencia a la implicación en el hogar señalan el diálogo entre padres e hijos/as sobre el tema de la escuela, supervisión de deberes, etc.

Tal y como se indica en la Figura 2, en su perspectiva tres fuentes motivacionales posibilitan el proceso de la implicación educativa (escolar y de hogar): 1) las creencias motivacionales de los padres: construcción del rol y auto-eficacia para ayudar al hijo/a en su éxito escolar; 2) percepción de los padres

sobre la invitación a la implicación realizada desde: la escuela en general, profesorado e hijo/a; 3) auto-percepción de los padres sobre su propio contexto de vida: habilidades y conocimiento, tiempo y energía.

Los modelos propuestos por Epstein et al. (2002) y Hoover-Dempsey et al. (2005) manifiestan un modelo tradicional de la implicación educativa relacionada ésta, sobre todo, con las prácticas de carácter académico (revisión y ayuda de deberes, participación en actividades escolares, voluntariado, etc.). Desde esta perspectiva la implicación en el ámbito escuela-hogar se podría reducir a las prácticas educativas de las familias con nivel socioeconómico y educativo medio alto. En este sentido, el modelo de Grolnick et al. (1997) da una visión más amplia con la inclusión

de la *dimensión personal* dentro de la implicación educativa familiar y proporciona una mayor posibilidad para identificar de forma más precisa la diversidad de las prácticas educativas de las familias. En cualquier caso, la investigación realizada en torno a la implicación educativa familiar y los factores que lo favorecen no han generado todavía resultados concluyentes (Hong y Ho 2005; Shumow y Miller, 2001).

La investigación que se presenta se ha realizado con familias inmigrantes. Se parte de que, por su especificidad, las familias inmigrantes pueden presentar ciertas continuidades, adaptaciones o rupturas en las relaciones educativas que establecen en el nuevo entorno según la orientación de su adaptación social, cultural y educativa. La investigación sobre la implicación educativa con esta población se ha realizado en mayor grado en los países receptores de mayor inmigración. Auerbach (2007) y Márquez (2010) en sus estudios con familias latinas residentes en Estados Unidos conciben la implicación educativa familiar desde una mirada más amplia de apoyo educativo. Se destaca que las familias inmigrantes latinas llevan a cabo prácticas educativas más relacionadas con valores: educar en la consideración hacia los demás, respeto a personas mayores, el sentido de la autoridad, cooperación (Delgado-Gaitán, 2004), así como inculcar el respeto hacia la profesora, buen comportamiento en la escuela, y su socialización en las responsabi-

lidades familiares (Chrispeels y Rivero, 2001).

Las investigaciones en el Estado español apuntan una baja participación de las familias inmigrantes en el ámbito escolar (Bartolomé, 1999; Garreta y Llevot, 2007), siendo más habitual que éstas opten por establecer el contacto con el profesor tutor (Aguado, Buendía, Marín, y Soriano, 2006). Garreta (2008) basándose en los datos de los Presidentes de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) de España advierte que las familias inmigrantes tienden más a inscribirse en la propia asociación que a participar en las actividades de la escuela. Ahora bien, las familias conceden gran valor a la educación de sus hijos/as (Santos, Lorezon, y Priegue, 2011) aunque el espacio educativo familiar lo diferencien de la escuela (Aparicio, 2003).

Esta investigación se basa en un estudio previo cualitativo que se ha realizado para identificar los significados que las familias inmigrantes residentes en la CAPV-EAE conceden a su implicación educativa, y así construir un cuestionario con indicadores procedentes desde la propia visión de las familias y la fundamentación teórica (Etxebarria e Intxausti, 2009). Esta investigación que presentamos puede considerarse pionero en el sentido de que se ha realizado con una representatividad de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma Vasca. Se toma en consideración el eje de la implicación educativa de la fami-

lia en dos ámbitos, hogar y escuela. Se realiza el estudio de los factores que pueden favorecer la implicación educativa de la familia inmigrante con objeto de desarrollar estrategias de mejora para la relación entre ésta y la escuela.

La formulación de los objetivos de trabajo lleva consigo las hipótesis que se han planteado en la investigación. El primer objetivo de esta investigación es identificar la implicación educativa de la familia inmigrante en la escuela y en el hogar. La hipótesis es que la implicación educativa de las familias inmigrantes es mayor en el hogar que en la escuela, orientada sobre el fomento de valores educativos.

El segundo objetivo es conocer la relación existente entre la *implicación de la familia en la escuela* y sus características socio-demográficas, su tarea educativa (vivencia, percepción y rol), y la de la escuela (acogida, comunicación, invitación). La hipótesis de partida respecto a este objetivo es que la percepción positiva de la familia sobre su propia tarea educativa (vivencia, percepción, rol) y la de la escuela (acogida, comunicación e invitación) favorece su implicación en la escuela.

El tercer objetivo es comprobar las posibles diferencias en la *implicación en el hogar* de las familias asociadas a sus características socio-demográficas, la percepción de su tarea educativa y la tarea educativa de la escuela. La hipótesis que se formula es que cuanto más posi-

tiva sea la percepción de la familia sobre su tarea educativa (vivencia, percepción, rol) y la de la escuela (acogida, comunicación, invitación) mayor será su implicación en el hogar.

Método

Participantes

La unidad de muestreo ha sido el centro escolar siendo 24 los Centros Educativos de Educación Primaria seleccionados en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Para obtener una muestra representativa de las familias inmigrantes se ha efectuado un muestreo aleatorio y estratificado teniendo en cuenta niveles de: red educativa (público/concertado), modelo lingüístico (A-B-D) y la provincia (Álava/Araba, Bizkaia, Gipuzkoa). El muestreo se ha basado en los datos censales sobre escolares inmigrantes proporcionado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

A partir de los 24 centros educativos se ha obtenido una muestra de 302 padres y madres inmigrantes nacidos fuera del Estado español, viven actualmente en la CAPV-EAE y quienes tienen algún hijo/a escolarizado en la etapa de Educación Primaria. Téngase presente que en la muestra hay 302 unidades familiares, pero que dada la presencia de valores ausentes en las distintas variables que se incluirán en las descripciones y análisis estadís-

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de la Muestra de la Familia

| Variable | Valores | Frecuencia | % |
|-------------------------------|---------------------------------|------------|------|
| Sexo | Mujer | 246 | 81.5 |
| | Hombre | 56 | 18.5 |
| Edad | 20-29 años | 50 | 17.5 |
| | 30-39 años | 164 | 57.3 |
| | 40-49 años | 63 | 22.0 |
| | 50-59 años | 8 | 2.8 |
| | Mayor de 60 años | 1 | 0.3 |
| País de origen | Union Europea | 69 | 22.8 |
| | Resto de Europa | 10 | 3.3 |
| | America del Norte | 2 | 1.0 |
| | América Central y Caribe | 11 | 3.6 |
| | América del Sur | 151 | 50.0 |
| | Asia | 11 | 3.6 |
| | Magreb | 41 | 13.6 |
| África Subsahariana | 7 | 2.3 | |
| Lengua de origen | Castellano | 155 | 48.7 |
| | No castellano | 147 | 51.3 |
| Educación formal | Estudios universitarios | 35 | 11.6 |
| | Formación profesional y técnica | 28 | 9.3 |
| | Bachillerato | 93 | 30.9 |
| | Educación Secundaria | 65 | 21.6 |
| | Educación Primaria | 69 | 22.9 |
| | Leer y escribir | 6 | 2.0 |
| Ni leer ni escribir | 5 | 1.7 | |
| Características profesionales | Titulado grado superior | 3 | 1.0 |
| | Titulado grado medio | 3 | 1.0 |
| | Auxiliares, administrativos | 20 | 6.6 |
| | Obrero especializado | 68 | 22.6 |
| | Labores de hogar | 74 | 24.6 |
| | Peones, vigilante, dependienta | 27 | 9.0 |
| | No trabaja | 36 | 12.0 |
| No encuentra trabajo | 70 | 23.3 | |

tivos preceptivos para la obtención de resultados y las posteriores conclusiones, el tamaño efectivo de la muestra de padres/madres e hijos/as puede

disminuir y oscilar según las distintas variables y esquemas causales.

Como se puede ver en la Tabla 1, la mayoría de la muestra son

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de la Muestra de los Hijos/as

| Variable | Valores | N | % |
|----------------------|---------------|-----|------|
| Sexo | Mujer | 150 | 50.0 |
| | Hombre | 150 | 50.0 |
| Modelo lingüístico | Modelo A | 82 | 27.4 |
| | Modelo B | 86 | 28.8 |
| | Modelo D | 131 | 43.8 |
| Resultados escolares | Sobresaliente | 1 | 0.4 |
| | Notable | 42 | 15.7 |
| | Bien | 71 | 26.6 |
| | Suficiente | 94 | 35.2 |
| | Insuficiente | 59 | 22.1 |

mujeres, el 81.5%, con una media de edad de 35 años y una desviación típica de 6.7 años. El 50% proviene de América del Sur cuya lengua familiar es, en el caso de un 48.7%, el castellano. Les siguen el 22.8% que proceden de la Unión Europea y el 13.6% de Magreb. La lengua de origen del 51.3% es una distinta al español. En relación a la educación formal adquirida el 30.9% tienen bachillerato, el 22.9% tienen Educación Primaria, el 21.6% Secundaria, el 9.3% la Formación Profesional o técnica y el 11.6% estudios universitarios. El 2% afirma saber solo a leer y a escribir y un 1.7% no tiene conocimiento lecto-escritor. El 24.6% afirman trabajar en labores de hogar remunerados, un 22.6% dice trabajar como obrero especializado, y un 9% está en puestos de menor cualificación (ejemplo: peón, vigilante...). Un 23.3% dice estar

buscando un empleo que no llega a encontrar.

En la Tabla 2 se describen las características de los hijos/as escolares de Educación Primaria de las familias estudiadas.

Hay un 50% de cada sexo. Atendiendo al modelo lingüístico, un 27.2% estudia en el modelo A, un 28.8% en el modelo B y un 43.8% en el modelo D. Respecto a los resultados escolares un 22.1% obtiene resultados con calificación de insuficiente; el 35.2% con suficiente; el 26.6% con una calificación de bien; un 15.7% del alumnado con muy bien, y un 0.4% con sobresaliente.

Instrumento

El cuestionario se elaboró a partir de un estudio cualitativo realizado con entrevistas en profundidad a 24 familias inmigrantes con hijos/

as que estudian en la Educación Primaria de la CAPV-EAE (Etxeberria e Intxausti, 2009). Su estudio permitió establecer diferentes dimensiones, así como elaborar el cuestionario IMFAED que incorpora la comprensión de la realidad de las personas entrevistadas para poder obtener datos más generalizables. El cuestionario se aplicó a modo piloto a 6 familias inmigrantes. Asimismo, se expuso a revisión de expertos en educación, sociología de la inmigración y metodología educativa. Una vez discutida su adecuación sobre contenido, estructuración, medición y la formulación lingüística se introdujeron algunos cambios de carácter lingüístico, cultural y de estructura de bloques. Se consideró conveniente en algunos casos, dada la diversidad de situaciones, la traducción a la lengua origen de la familia. Se llevó a cabo la traducción en el caso de la lengua árabe puesto que ofrecía más dificultades de comunicación dada la distancia lingüística y cultural. La recogida de datos cualitativos previos a la investigación cuantitativa ha posibilitado, junto a la revisión teórica y la revisión por parte de los informantes y expertos del borrador del instrumento, una adecuada definición de las variables.

El cuestionario se compone de tres bloques para la medición. El bloque uno contiene preguntas cerradas dicotómicas (respuesta si/no) e ítems con escala de valoración de Likert de cinco alternativas que oscilan de uno y cinco (1 = nada a

5 = mucho). Los bloques 2 y 3 únicamente contienen ítems con escala Likert con las mismas alternativas.

1. El bloque uno del cuestionario, indicado en el Cuadro 1, comprende la percepción de la familia sobre su tarea educativa en relación a la escuela y al hogar. Incluye 16 ítems que hacen referencia a la vivencia en el contacto con el profesor, percepción sobre su red social en la escuela, auto-eficacia educativa, dimensión emocional, y la construcción de su rol en torno a la implicación ($\alpha = .71$ solo para los ítems cuyo formato de respuesta es una escala Likert). Se basa en los trabajos previamente mencionados de Grolnick

Cuadro 1

Resumen de las Variables Independientes que componen la Percepción de la Familia sobre su Tarea Educativa (Escuela y Hogar)

Percepción de la familia sobre su tarea educativa (escuela y hogar)

Vivencia en el contacto con el profesor (país de origen/país receptor)

Percepción

- De su red social en la escuela
 - Auto-eficacia educativa
 - Dimensión emocional (en el contacto con el profesor/con el hijo)
-

Construcción del rol en la implicación

- en el contacto con el profesor tutor
 - en el apoyo académico en el hogar
-

y Slowiaczek (1994), y Walker et al. (2005) y en el estudio cualitativo preliminar.

2. El bloque dos, véase el Cuadro 2, abarca la percepción de la familia sobre la tarea educativa de la escuela. Incluye 15 ítems sobre la acogida general de la escuela, el contacto que establece el profesor con la familia y la invitación del profesor y del hijo a la familia para su implicación ($\alpha = .70$); Algunos ítems se basan en el cuestionario de Hoover-Dempsey et al. (2005) y Watkins (1997) con alguna modificación en base al trabajo cualitativo preliminar.

Cuadro 2

Resumen de las Variables Independientes que componen la Percepción de la Familia sobre la Tarea Educativa de la Escuela

| |
|---|
| Percepción de la familia sobre la tarea educativa de la escuela |
| Acogida general de la escuela |
| Contacto que establece el profesor tutor |
| Invitación del profesor tutor a la implicación |
| Invitación del hijo a la implicación |

3. El tercer bloque comprende la implicación educativa familiar en la escuela y en el hogar ($\alpha = .75$). A partir del trabajo cualitativo previo se han identificado cinco variables dependientes que incluyen 19 ítems que abarcan los ámbitos, escuela y hogar (ver Cuadro 3).

Cuadro 3

Resumen de las Variables Dependientes de la Implicación Educativa Familiar

| Ámbitos | Variables dependientes |
|---------|---|
| Escuela | Implicación en actividades generales de la escuela (IGES) |
| | Implicación con el profesor tutor (IPROF) |
| Hogar | Implicación en apoyo motivacional (IAPMO) |
| | Implicación en el apoyo académico en el hogar (IAPED) |
| | Implicación en educación en valores (IEDVAL) |

Procedimiento

El estudio empírico se ha tratado con un diseño descriptivo aunque también tiene un componente correlacional. Para la recogida de datos se solicitó la autorización al Departamento de Educación del Gobierno Vasco quien facilitó el censo del alumnado inmigrante matriculado en base a la red educativa, el modelo lingüístico y la zona territorial. Seguidamente se establecieron reuniones con la dirección de los centros educativos seleccionados y se les informó de la investigación solicitándoles a su vez su conformidad y colaboración.

Una vez obtenida la conformidad de los centros educativos se procedió a comunicar a las familias el interés del tema de estudio invitándoles a su participación a través

de una comunicación escrita en las lenguas oficiales y en las más habladas en el grupo (árabe y rumano). De ahí se derivó el número de alumnos a participar y el de las familias correspondientes que vienen a ser 302. La aplicación del cuestionario a las familias se llevó a cabo mediante la entrevista personal que posibilitó su cumplimentación. No obstante, el limitado conocimiento del castellano de algunas familias condicionó la respuesta de algunos ítems lo cual explica la variabilidad de la muestra respecto a algunas variables. Se obtuvieron los datos referentes a los alumnos a través de su tutor (sexo, modelo lingüístico) y los resultados escolares de los hijos/as de las familias entrevistadas se obtuvieron bajo su autorización. Esto explica la pérdida de algunos datos, en especial de los resultados escolares, puesto que se obtuvo la autorización de 267 familias.

Análisis estadísticos

A través del análisis descriptivo de los ítems de las variables dependientes, se obtiene la media y desviación típica. A su vez, se ha realizado un análisis inferencial a través de la comparación de medias mediante la técnica ANOVA entre las variables dependientes que conforman la implicación educativa familiar y las independientes: las características socio-demográficas de las familias (lengua de origen, educación formal), e hijos (sexo, modelo lingüístico, resultados escolares);

la percepción de la familia sobre su tarea educativa en relación a la escuela y al hogar; y la percepción de la familia sobre la tarea educativa de la escuela.

Se han estudiado las relaciones binarias entre una variable cualitativa y una cuantitativa utilizando el análisis de la varianza de un factor (ANOVA). Para las pruebas de hipótesis se ha utilizado el modelo lineal general univariante con sus variedades de regresión lineal y análisis de la varianza. Entre los resultados se presenta los valores del tamaño del efecto. Éste ha sido evaluado como el cociente entre la SC explicada o entre y la SC total, es decir, *Eta* cuadrado parcial. La razón para ello es que debido a la diversidad de índices para evaluar el tamaño del efecto - la palabra «docenas» mencionan en sus obras Elmore y Rotou (2001), Hill y Thompson (2004), Kirk (1996), Vacha-Haase y Thompson (2004) etc. y con el fin de facilitar posteriores meta-análisis, parece razonable publicar aquel índice más primario. Todos los resultados se han obtenido utilizando la versión 17.0 del programa SPSS.

Resultados

Resultados descriptivos de la implicación educativa familiar

Se presentan, en la Tabla 3, los resultados obtenidos sobre los factores componentes de la implicación

educativa de las familias inmigrantes, en respuesta al primer objetivo del estudio; identificar la implicación educativa de la familia inmigrante en la escuela y en el hogar.

Tras realizar un análisis de medidas repetidas en que las variables dependientes son las de la Tabla 3 sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes, y tras haberlas ordenado por el valor de su

media con el fin de compararlas, la prueba del contraste multivariado da como resultado una Lambda de Wilks = 088, $F(4, 278) = 717.620$ ($p = .000$; $Eta^2 = .912$); por lo tanto hay diferencia significativa entre por lo menos dos de las medias. Para dilucidar esta cuestión se realiza la comparación de los efectos principales ajustando los intervalos de confianza por el método de

Tabla 3

Resultados Descriptivos sobre la Implicación Educativa de las Familias Inmigrantes

| | IGES | I PROF | IAPMO | IAPED | IEDVAL |
|-------------|------|--------|-------|-------|--------|
| <i>M</i> | 1.48 | 2.57 | 4.11 | 3.01 | 3.90 |
| <i>D.T.</i> | .72 | .89 | .61 | 1.04 | .56 |
| <i>N</i> | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 |

Nota: IGES= Implicación en actividades generales de la escuela; I PROF: Implicación con el profesor tutor; IAPMO: Implicación en apoyo motivacional; IAPED: Implicación en el apoyo académico en el hogar; IEDVAL: Implicación en la educación en valores.

Tabla 4

Ordenación y Comparación entre las Distintas Variables sobre la Implicación Educativa Familiar

| Par de variables | <i>F</i> (1, 281) | <i>p</i> | <i>Eta</i> ² |
|------------------|-------------------|----------|-------------------------|
| IGES-I PROF | 315.929 | .000 | .529 |
| I PROF-IAPED | 49.596 | .000 | .150 |
| IAPED-IEDVAL | 208.192 | .000 | .426 |
| IEDVAL-IAPMO | 23.219 | .000 | .076 |

Bonferroni; los resultados se muestran en la Tabla 4. En ella se puede observar asimismo el tamaño del

efecto calculado como *Eta* cuadrado de cada par de diferencias, observándose que la mayor diferencia se da entre IGES e I PROF.

Con los resultados indicados en la Tabla 4 se puede decir que la implicación en actividades generales de la escuela (IGES) es baja con una media de 1.48 (pues la escala es de 1 a 5), mientras que es significativamente mayor la implicación con el profesor tutor (I PROF), con una media de 2.57. Las familias muestran en el hogar mayor tendencia a usar estrategias motivacionales

(IAPMO) para el aprendizaje de sus hijos con una media de 4.11 que en educar en valores (IEDVAL), pues su media es 3.90 y significativamente menor. Además el apoyo académico directo en el hogar (IAPED) es menor, con una media de 3.01.

Resultados correlacionales de la implicación educativa familiar

Para este trabajo se ha seguido la propuesta de Lee y Bowen (2006) y Manz, Fantuzzo y Power (2004) que defienden la conveniencia de realizar los análisis correlacionales de forma separada para cada una de las variables dependientes que constituyen la implicación educativa familiar. De las cinco variables dependientes que comprende la implicación educativa familiar, en este trabajo se presentan los análisis correlacionales de dos de las variables dependientes: 1) *Implicación con el profesor tutor* e 2) *Implicación en el apoyo académico en el hogar*. El resto de las variables dependientes Implicación en actividades generales de la escuela, Implicación en apoyo motivacional e Implicación en la educación en valores no ofrecen suficiente variabilidad.

La *Implicación con el profesor tutor* es una variable compuesta de escala Likert que se obtiene de la media de 4 ítems ($\alpha = .662$). La *Implicación en el apoyo académico en el hogar* es una variable compuesta de escala tipo Likert que se obtiene de la media de 4 ítems ($\alpha = .730$). Las variables independientes que

considera esta investigación (ver Cuadro 1 y 2) se definen por componentes que se refieren al ámbito escolar y de hogar; por ejemplo, la variable *construcción del rol en la implicación* incluye dos componentes, el contacto con el profesor tutor en la escuela, y el apoyo académico en el hogar. De ahí que el análisis inferencial con las variables dependientes se ha realizado con los ítems del ámbito correspondiente en cada caso (escuela/hogar).

Análisis correlacional de las variables de implicación familiar con el profesor tutor

El segundo objetivo es conocer la relación existente entre la implicación de la familia en la escuela y sus características socio-demográficas, tarea educativa (vivencia, percepción y rol), y la tarea de la escuela (acogida, comunicación, invitación). Para ello se ha realizado una serie de comparaciones de medias entre la variable dependiente implicación familiar con el profesor tutor (IPROF) y las variables independientes. En primer lugar, en la Tabla 5, se presenta la comparación entre las medias en la implicación con el profesor tutor según las distintas alternativas de la variable independiente *vivencia en el contacto con el profesor (país de origen/país receptor)*. Esta variable ha sido contestada únicamente por las familias que tenían a sus hijos escolarizados en el país de origen cuando ellos estaban todavía allí.

Tabla 5

Relación entre Implicación con el Profesor Tutor (I PROF) y su Vivencia en el Contacto con el Profesor (País Origen/Receptor)

| Vivencia en el contacto con el profesor | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | Comparaciones post hoc de medias (Método de Bonferroni) |
|---|----------|----------|-----------|---|
| No contacta profesor ni país de origen ni en país receptor | 26 | 1.76 | .50 | Contacta profesor en país de origen, no en país receptor. -.72** (.28) |
| | | | | No contacta profesor en país de origen, si en país receptor. -.91** (.35) |
| | | | | Contacta profesor en país de origen y en país receptor. -1.59** (.61) |
| Contacta profesor en país de origen, no en país receptor | 64 | 2.48 | .74 | No contacta profesor en país de origen, sí en país receptor. -.19 (.03) |
| | | | | Contacta profesor en país de origen y en país receptor. -.87** (.15) |
| No contacta profesor en país de origen, sí en país receptor | 34 | 2.67 | .66 | Contacta profesor en país de origen y en país receptor. -.68** (.18) |
| Contacta profesor en país de origen y en país receptor | 41 | 3.35 | .80 | |
| Total | 165 | 2.62 | .87 | |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Nota: En las comparaciones múltiples se representa en cada casilla la diferencia de medias y entre paréntesis el tamaño del efecto como diferencia de medias estandarizada.

El análisis de varianza de la Tabla 5 indica que la implicación actual de las familias con el profesor tutor varía de forma significativa según ha sido su vivencia en el contacto con profesores anteriores de sus hijos ($F_{3, 161} = 27.981, p < .001; \eta^2 = .343$).

Las comparaciones múltiples por el método de Bonferroni presentadas en la última columna de la Tabla 5 indican que las diferencias entre medias son significativas entre todos los grupos, menos entre el grupo de familias que dicen haber tenido contacto con el profesor

Tabla 6

Diferencias de Medias de la Implicación con el Profesor Tutor (IPROF) en Relación a las Variables Independientes

| Variables independientes | | <i>M</i> | <i>D.T.</i> | <i>n</i> | <i>p</i> | <i>Eta</i> ² |
|--|----------|----------|-------------|----------|----------|-------------------------|
| Red Social en la Escuela | Nada | 2.27 | .85 | 67 | .000 | .072 |
| | Poco | 2.48 | .81 | 120 | | |
| | Moderado | 2.91 | .96 | 48 | | |
| | Bastante | 2.71 | .89 | 44 | | |
| | Mucho | 3.05 | .86 | 15 | | |
| Auto-eficacia Educativa | Nada | 1.69 | .62 | 9 | .000 | .082 |
| | Poco | 2.25 | .83 | 47 | | |
| | Moderado | 2.44 | .95 | 67 | | |
| | Bastante | 2.69 | .82 | 71 | | |
| | Mucho | 2.79 | .84 | 100 | | |
| Seguridad en la Relación con el Profesor | Nada | 2.00 | .71 | 2 | .041 | .036 |
| | Poco | 2.37 | .59 | 6 | | |
| | Moderado | 2.42 | .81 | 24 | | |
| | Bastante | 2.50 | .78 | 89 | | |
| | Mucho | 2.78 | .88 | 155 | | |
| Rol en la Implicación con el Profesor Tutor | Nada | 1.75 | .00 | 1 | .000 | .101 |
| | Poco | 1.67 | .62 | 16 | | |
| | Moderado | 2.20 | .71 | 28 | | |
| | Bastante | 2.51 | .83 | 87 | | |
| | Mucho | 2.76 | .91 | 157 | | |
| Acogida General de la Escuela | Nada | 1.75 | 1.06 | 2 | .503 | .011 |
| | Poco | 2.82 | 1.01 | 7 | | |
| | Moderado | 2.70 | 1.05 | 20 | | |
| | Bastante | 2.50 | .81 | 91 | | |
| | Mucho | 2.59 | .91 | 174 | | |
| Contacto que establece el Profesor Tutor | Nada | 1.86 | 1.00 | 20 | .000 | .089 |
| | Poco | 2.36 | .79 | 72 | | |
| | Moderado | 2.60 | .77 | 64 | | |
| | Bastante | 2.76 | .88 | 76 | | |
| | Mucho | 2.84 | .91 | 60 | | |
| Invitación del Profesor Tutor a la Implicación | Nada | 1.93 | .76 | 164 | .000 | .222 |
| | Poco | 2.23 | .64 | 37 | | |
| | Moderado | 2.64 | .65 | 39 | | |
| | Bastante | 2.84 | .80 | 30 | | |
| | Mucho | 3.06 | .92 | 20 | | |
| Invitación del Hijo/a a la Implicación | Nada | 2.06 | .75 | 24 | .000 | .084 |
| | Poco | 2.25 | .82 | 64 | | |
| | Moderado | 2.58 | .84 | 50 | | |
| | Bastante | 2.67 | .86 | 52 | | |
| | Mucho | 2.82 | .91 | 104 | | |

en la escuela de su país de origen, pero no con el de la escuela actual y el grupo de familias que manifiesta la tendencia contraria, ausencia de contacto con el profesor del país de origen y contacto con el del actual. Asimismo se viene a confirmar que cuanto mayor es la vivencia de la familia de tener contacto con anteriores profesores (país origen/ receptor) de sus hijos, mayor es la implicación que tienen con el profesor actual. El tamaño del efecto se calcula como la g de Hedges ajustada (Pardo y San Martín, 1998).

En la Tabla 6 se presentan las comparaciones de medias entre la variable dependiente y el resto de las variables independientes.

En la Tabla 7 se presenta el análisis de covarianza univariante con la variable dependiente *implicación con el profesor tutor* y las variables independientes que influyen significativamente.

El análisis de varianza de la Tabla 6 indica que las diferencias entre medias son significativas a ex-

cepción de la acogida general que le hace la escuela ($p = .503$). La implicación familiar con el profesor tutor es mayor cuanto mayor sea su red social en la escuela, su percepción de auto-eficacia, su rol en el contacto con el profesor tutor, el contacto que establece el profesor tutor con la familia y la invitación que realizan éste y el hijo a la familia para que se implique.

Hay que señalar que en los resultados del estudio conjunto de las variables que influyen sobre la implicación con el profesor tutor sólo se presentan, en los distintos modelos, las variables que influyen significativamente.

Según la Tabla 8 son las variables *vivencia en el contacto con el profesor, invitación del profesor tutor a la implicación y el sexo del hijo/a* las que influyen sobre la implicación de las familias con el profesor tutor.

Tomando como referencia a las familias cuando se refieren a sus hijos varones y contactan con el pro-

Tabla 7

Influencia en la Implicación con el Profesor Tutor (IPROF)

| Fuente | $F(v_1, v_2)$ | Eta^2 |
|--|----------------------------|---------|
| Intersección | $F(1, 154) = 230.185^{**}$ | .599 |
| Vivencia en el contacto con el profesor | $F(3, 154) = 19.867^{**}$ | .279 |
| Invitación del profesor tutor a la implicación | $F(1, 154) = 11.252^{**}$ | .068 |
| Sexo hijo | $F(1, 154) = 5.823^*$ | .036 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 8

Estimaciones de los Parámetros en la Implicación con Profesor Tutor (IPROF)

| Parámetro | Estimación (e.t.e) | Eta ² |
|--|--------------------|------------------|
| Intersección | 2.95 (.202)** | .580 |
| Vivencia en el contacto con el profesor | | |
| —No contacta profesor ni país origen ni país receptor | -1.39 (.188)** | .262 |
| —Contacta profesor si país de origen, no país receptor | -.78 (.138)** | .171 |
| —Contacta profesor no país de origen, si país receptor | -.62 (.158)** | .092 |
| Invitación del profesor a la implicación | .14 (.040)** | .068 |
| Hija (referencia = hijo) | -.26 (.108)** | .036 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Nota: e.t.e: error típico de estimación del parámetro.

fesor en el país de origen y también en el receptor, para las cuales la implicación familiar media es 2.95 ($p < .01$), se producen en ésta los siguientes efectos:

- una disminución de 0.26 puntos si se refieren a sus hijas ($p < .01$);
- una disminución de 1.39 puntos si no contactan con el profesor en el país de origen ni en el receptor ($p < .01$);
- una disminución de .78 puntos si contactan con el profesor en el país de origen, pero no en el receptor ($p < .01$);
- una disminución de .62 puntos si no contactan con el profesor en el país de origen, pero sí en el receptor ($p < .01$).

En resumen, la implicación disminuye en la medida en que la vivencia de contacto con el profesor

disminuye. Además, por cada punto de incremento en la invitación que realiza el profesor tutor a las familias para que se impliquen, la implicación con el profesor tutor aumenta en .14 puntos ($p < .01$).

Análisis correlacional de las variables de implicación familiar en el apoyo académico en el hogar

El tercer objetivo de la investigación era comprobar las posibles diferencias en la implicación en el hogar de las familias asociadas a sus características socio-demográficas, a la percepción de su tarea educativa y a la tarea educativa de la escuela. De ahí que se presentan, en la Tabla 9, las comparaciones de medias realizadas entre esta variable dependiente y las variables independientes:

Tabla 9

Diferencias de Medias de la Implicación en el Apoyo Académico en el Hogar (IAPED) en Relación a las Variables Independientes

| Variables independientes | | <i>M</i> | <i>D.T.</i> | <i>n</i> | <i>p</i> | <i>Eta</i> ² |
|--|----------|----------|-------------|----------|----------|-------------------------|
| Auto-eficacia Educativa | Nada | 1.50 | .38 | 8 | .000 | .188 |
| | Poco | 2.37 | 1.00 | 48 | | |
| | Moderado | 2.75 | .85 | 67 | | |
| | Bastante | 3.22 | .88 | 74 | | |
| | Mucho | 3.40 | 1.05 | 100 | | |
| Sentimiento de Comunicación con el Hijo/a | Nada | 1.12 | .17 | 2 | .000 | .072 |
| | Poco | 2.50 | .79 | 6 | | |
| | Moderado | 2.55 | .97 | 19 | | |
| | Bastante | 2.74 | .95 | 83 | | |
| | Mucho | 3.17 | 1.05 | 188 | | |
| Rol en la Implicación en el Apoyo Académico | Nada | 2.37 | 1.59 | 2 | .000 | .118 |
| | Poco | 1.50 | .63 | 6 | | |
| | Moderado | 2.10 | .75 | 13 | | |
| | Bastante | 2.73 | .90 | 78 | | |
| | Mucho | 3.20 | 1.04 | 195 | | |
| Acogida General de la Escuela | Nada | 3.50 | .00 | 2 | .746 | .007 |
| | Poco | 3.42 | .93 | 6 | | |
| | Moderado | 2.94 | 1.24 | 20 | | |
| | Bastante | 3.03 | 1.07 | 95 | | |
| | Mucho | 2.95 | 1.03 | 175 | | |
| Contacto que establece el Profesor Tutor | Nada | 2.64 | 1.04 | 22 | .001 | .062 |
| | Poco | 2.82 | 1.10 | 74 | | |
| | Moderado | 2.93 | .98 | 63 | | |
| | Bastante | 2.93 | 1.03 | 75 | | |
| | Mucho | 3.47 | .93 | 62 | | |
| Invitación del Profesor Tutor a la Implicación | Nada | 2.59 | 1.08 | 57 | .000 | .084 |
| | Poco | 2.69 | .86 | 44 | | |
| | Moderado | 3.37 | .94 | 47 | | |
| | Bastante | 3.02 | 1.05 | 73 | | |
| | Mucho | 3.30 | 1.04 | 71 | | |
| Invitación del Hijo/a a la Implicación | Nada | 1.68 | .46 | 25 | .000 | .283 |
| | Poco | 2.49 | .98 | 63 | | |
| | Moderado | 2.87 | .88 | 52 | | |
| | Bastante | 3.24 | .93 | 52 | | |
| | Mucho | 3.52 | .90 | 106 | | |

Siguiendo la Tabla 9, como muestra el análisis de varianza, la implicación familiar en el apoyo académico en el hogar varía de forma significativa en base a las variables independientes consideradas, a excepción de la acogida general ($p = .746$). La implicación familiar en el apoyo académico en el hogar es mayor cuando mayor es su percepción de auto-eficacia educa-

tiva, su rol en el apoyo académico, el contacto que establece el profesor tutor y la invitación de éste y del hijo/a a la implicación familiar.

En la Tabla 10 se presenta el análisis de covarianza univariante con la variable dependiente *implicación familiar en el apoyo académico en el hogar* y las independientes que influyen significativamente.

Tabla 10

Influencia en la Implicación en el Apoyo Académico en el Hogar (IAPED)

| Fuente | $F(v_1, v_2)$ | Eta^2 |
|--------------------------------------|-------------------------|---------|
| Intersección | .006 | .000 |
| Modelo lingüístico del hijo/a | $F(2, 281) = 7.901$ ** | .053 |
| Educación formal de la familia | $F(1, 281) = 9.493$ ** | .033 |
| Sexo del hijo/a | $F(1, 281) = 9.383$ ** | .032 |
| Rol en el apoyo académico | $F(1, 281) = 10.957$ ** | .038 |
| Auto-eficacia educativa | $F(1, 281) = 18.878$ ** | .063 |
| Invitación del hijo a la implicación | $F(1, 281) = 45.584$ ** | .140 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 11

Estimaciones de los Parámetros en la Implicación Familiar en el Apoyo Académico en el Hogar (IAPED)

| Parámetro | Estimación (e.t.e.) | Eta^2 |
|-------------------------------|---------------------|---------|
| Intersección | -.192 (.333) | .001 |
| Modelo Lingüístico | | |
| Modelo A | .462 (.116)** | .053 |
| Modelo B | .196 (.114) | .001 |
| Educación Formal | .225 (.073) ** | .033 |
| Hija (referencia = hijo) | -.292 (.095)** | .032 |
| Rol Educativo Familia | .229 (.069)** | .038 |
| Auto-eficacia Educativa | .200 (.046)** | .063 |
| Invitación Implicación Hijo/a | .260 (.039)** | .140 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Siguiendo la Tabla 10, son las variables *modelo lingüístico del hijo/a, educación formal de la familia, sexo del hijo/a, rol en el apoyo académico, auto-eficacia educativa e invitación del hijo/a a la implicación* las variables que influyen sobre la implicación familiar en el apoyo académico en el hogar.

Según la Tabla 11, tomando como referencia a las familias en cuanto a sus hijos varones bajo modelo lingüístico D, se producen los siguientes efectos en su implicación en el apoyo académico:

- un aumento de .196 en el modelo B ($p < .01$);
- un aumento de .462 en el modelo A ($p < .01$);
- una disminución de .292 cuando se refieren a sus hijas ($p < .01$).

Además, con respecto al efecto del resto de las covariables, un incremento de un punto en educación formal, rol en el apoyo académico, auto-eficacia educativa así como en la invitación del hijo a implicarse, da origen a que la implicación en el apoyo educativo familiar en el hogar aumenta respectivamente en .22, .23, .20, y .26 puntos ($p < .01$).

Discusión

La primera hipótesis se confirma puesto que las familias tienden a implicarse menos en la escuela que en el hogar. En la escuela su rol se centra en la relación con el profesor siendo significativamente

menor su implicación en actividades generales de la escuela. También otros investigadores confirman este resultado (Aguado et al., 2006; Redding, 2006). En el ámbito del hogar se centra, sobre todo, en el apoyo motivacional, y también en la educación en valores. Es más baja su implicación respecto al apoyo directo académico, confirmando lo sugerido por otras investigaciones (Auerbach, 2007; López, 2001).

La segunda hipótesis se cumple de forma parcial puesto que la percepción positiva de la tarea educativa de la familia (vivencia, percepción, rol) favorece su implicación con la escuela, pero la escuela influye a través del trato personalizado del profesor y no así con una acogida más general.

Las vivencias con el profesor en el país de origen orientan, en parte, el contacto en el país receptor, de modo que las experiencias pasadas tienen cierta continuidad. El trabajo de otros autores apoya este resultado (Anderson y Minke, 2007; Garreta, 2008). Tal vez, se deba al mayor conocimiento del funcionamiento de la escuela y mayor familiaridad con la misma en su propio contexto.

Se constata que la relación de la familia inmigrante con otras familias en la escuela favorece su implicación con el profesor tutor. Otras investigaciones han afirmado que las relaciones sociales proporcionan a las familias la posibilidad de acceder a mayores recursos (Symeou, 2006). Ahora bien, puede que las

familias no tengan conciencia de la importancia que tienen las redes sociales para obtener beneficios positivos para sus hijos (Grolnick et al., 1997). En el caso de las familias inmigrantes la relación con otras familias puede resultar beneficiosa para mayor conocimiento del nuevo sistema escolar del país receptor.

Se evidencia que a mayor grado de percepción de auto-eficacia mayor es la implicación familiar con el profesor tutor. Probablemente, el hecho de percibir que pueden influir en el destino educativo de sus hijos les motiva a la búsqueda de apoyo y orientación del profesor. Algunos autores señalan que la confianza intelectual viene a relacionarse con la participación voluntaria en la escuela (Aguado, Ballesteros, Malik, y Sánchez, 2003; Nieto y Bode, 2008), sobre todo, a la hora de participar en órganos de decisión de la escuela. En ocasiones ésta puede verse afectada por la escasa competencia en la lengua del nuevo país.

La percepción de la familia sobre su rol educativo repercute en su implicación en la escuela. En el caso de las familias inmigrantes, el traslado de la sociedad de origen a la receptora puede derivar en una mayor incertidumbre en cuanto al rol educativo que se supone deben de asumir hacia la nueva escuela y sus demandas educativas. Las familias mantienen una idea más clara del rol que tienen que desempeñar en el hogar debido a que ésta seguirá siendo el espacio privilegiado donde salvaguardar sus tradiciones

(Etxeberria e Intxausti, 2009). Sin embargo, la colaboración entre escuela y familia puede ser más difícil si las familias y la escuela no comparten la misma orientación en sus roles. De ahí que los programas futuros para familias deberían de conocer cómo perciben las familias su rol educativo (Hoover-Dempsey et al., 2005) y, aún más, revisar el concepto de implicación educativa familiar que fomenta la escuela.

Los resultados de este estudio confirman que una buena acogida general del centro no es motivo suficiente para un mayor grado de implicación familiar en la escuela. Esto confirma lo apuntado por otros autores (Epstein, 1986; Green et al., 2007; Griffith, 1998). Una de las razones se debe a que la invitación general de la escuela influye en la implicación familiar solamente a través de la invitación del profesor. De este modo la escuela puede, a través de una relación individualizada, impulsar mayor relación entre ella y la familia. Un mayor reclamo de los hijos e hijas hacia la implicación con ellos puede ser motivo para mayor grado de contacto con el profesorado tutor.

El estudio conjunto de las variables indica que una mayor influencia en la implicación de las familias con el profesor tutor corresponde a su vivencia en la relación con el profesor en el país de origen y receptor, la invitación del profesor tutor a su participación y el sexo del hijo. De este modo, para impulsar mayor relación entre familia y es-

cuela habría que fomentar una relación individualizada del profesor tutor con la familia.

La tercera hipótesis se confirma parcialmente. El estudio conjunto de variables pone de manifiesto que el apoyo académico que proporcionarán a sus hijos e hijas en el hogar viene influido, sobre todo, por las propias características de las familias (educación formal, percepciones sobre auto-eficacia y el rol), el sexo, modelo lingüístico del hijo y su invitación a la ayuda, y no tanto por la influencia del profesor tutor.

La auto-eficacia educativa, la percepción de capacidad de la influencia familiar en los resultados escolares, es importante, no sólo en el rendimiento escolar del hijo/a (Rosario et al., 2009), sino también en el apoyo académico de los padres. También otros autores lo confirman (Delgado-Gaitán, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Green et al., 2007; Ji y Koblinsky, 2009; Sheldon, 2002). La percepción que tienen las familias sobre su rol en el apoyo académico guía sus prácticas de ayuda en el hogar, y confirma lo que otros autores han apuntado (Redding, 2006; Walker et al., 2005). La acogida general de la escuela no es un elemento motivador de mayor apoyo académico familiar en el hogar. No obstante, se confirma la importancia de la demanda de los hijos en este tipo de implicación tal y como indican otros autores (Balli, 1996; Green et al., 2007).

La familia asume su labor motivacional y la de la educación en

valores en el hogar mientras que la función de apoyo académico asigna a la escuela. La tendencia que manifiestan para diferenciar el universo escolar del hogar puede tener importancia, y así pueden orientar su apoyo académico en mayor grado en base a su situación personal y la del hijo que en base a la invitación del profesor tutor.

De esta discusión de resultados se deducen algunas implicaciones prácticas orientadas a la educación. Es necesario crear una relación interactiva entre la familia y la escuela estableciendo un contacto más personalizado, de mayor seguimiento y continuidad que pueda contribuir en la implicación educativa. Como afirma Anderson y Minke (2007) las familias pueden interpretar de forma diferente la invitación de la escuela. Posiblemente, la estrategia consista en no forzar la participación en actividades ajenas a su conocimiento y a su cultura, sino en ofrecer formas de participación más adaptadas a su situación, de modo que se hace necesaria una propuesta amplia en sus formas y niveles que respondan a sus necesidades individuales.

Se creará un clima de relación comunicativa que permitirá un mayor conocimiento respecto al pensamiento de las familias y la interpretación que hace de la escuela. Ello posibilitará tratar diversos temas que interesan tanto a las familias como al profesorado: conocer la realidad educativa bilingüe del país, sensibilizar sobre las lenguas y las culturas y crear vías de inclusión, conocer la

implicación de los roles de género en educación y la importancia de las redes de comunicación entre las familias. Evidentemente este estudio da a conocer la necesidad de interactuar con la familia inmigrante con miras a que las mismas tienen que pasar de estar en la periferia de la escuela a adquirir su rol de participación en el centro escolar con la ayuda de la propia institución.

Entre las limitaciones del estudio se puede señalar la dificultad comunicativa en los casos de familias con limitado conocimiento del castellano. La distancia cultural con algunas familias ha condicio-

nado la recogida de datos aunque el clima de relación haya sido agradable. Tomando como unidad la familia cabe mencionar la escasa participación de padres. Se proponen futuras líneas de investigación que permitan profundizar el campo de estudio a través de: 1) elaborar un programa de intervención para mejorar la relación familia-escuela, y su posterior aplicación y evaluación en centros educativos; 2) realizar un diagnóstico de necesidades sobre la relación familia-escuela en los centros participantes; 3) replicar el estudio en escuelas de Educación Secundaria de la CAPV-EAE.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., y Sanchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *RIE*, 21(2), 323-348. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/rie_2003_edu_inter.pdf
- Aguado, T., Buendía, L., Marín, M. A., y Soriano, E. (2006). Nuevas formulas educativas ante la multiculturalidad. En A. Delia y T. Escudero (Coords.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 89-146). Madrid: La Muralla.
- 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.
- Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Universidad Pontificia de Comillas.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates. Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283. doi:10.1177/0042085907300433.
- Balli, S. J. (1996). Family diversity and the nature of parental involvement. *The Educa-*

- tional Forum*, 60(2), 149-155. doi:10.1080/00131729609335117.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1999). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Chrispeels, J. H., y Rivero, E. (2001). Engaging latino families for student success: how parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169. doi: 10.1207/S15327930pje7602_7.
- Delgado-Gaitán, C. (2004). *Involving latino families in schools*. London: Sage.
- Elmore, P., y Rotou, O. (2001). *A primer on basic effect size concepts*. Paper presented at the April Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle: WA.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1001545>.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implication for integrating sociologies of education and family. En D. G. Unger, M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: Interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). New York: Haworth Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark, K., Rodríguez, N., y Van Voorhis, F. L. (Coords.) (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. London: Sage Publications.
- Etxeberria, F., y Intxausti, N. (2009). Percepciones educativas de familias inmigrantes en escuelas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1335-1344). Huelva: AIDIPE.
- Eustat (2011). Alumnado de enseñanzas de régimen general no universitario de la C.A. de Euskadi. Avance de datos. 2011/2012. Recuperado de http://www.eustat.es/elementos/ele0002400/ti_Alumnado_de_enseñanzas_de_regimen_general_no_universitario_de_la_CA_de_Euskadi_por_Territorio_Historico_nivel_modelo_de_enseñanza_bilingue_y_titularidad_Avance_de_datos_20112012/tbl0002427_c.html#
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educacion*, 345, 133-155. Recuperado de http://www.revistae-educacion.mec.es/re345/re345_06.pdf
- Garreta, J., y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (Eds.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Universidad de Lleida.
- Gobierno Vasco (2011a). *Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es_2084/g1_c.html
- Gobierno Vasco (2011b). Documentación de apoyo a los Centros Educativos para informar a las familias. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/documentos_acogida_inmigrantes_c.html
- Green, L. G., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*,

- 99(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1002225>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., y Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538.
- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x.
- Hill, C. R., y Thompson, B. (2004). Computing and interpreting effect sizes. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research. Vol. 19* (pp. 175-196). New York: Kluwer.
- Hong, S., y Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth. Modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.32.
- 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.
- INE (2011). Revisión del padrón municipal (1/01/10). Datos provisionales. Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia. Recuperado de <http://www.ine.es>.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. doi:10.1177/0042085907300433.
- Ji, C. S., y Koblinsky, S. A. (2009). Parental involvement in children's education. An exploratory study of urban, chinese immigrant families. *Urban Education*, 44, 687-709. doi: 10.1177/0042085908322706.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759. doi: 10.1177/00131644 96056005002.
- Lee, J. S., y Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. doi: 10.3102/00028312043002193.
- López, G. R. (2001). The value of hard work: lessons on parent involvement from an (In)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(1), 416-437.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., y Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42, 461-475. doi: 10.1016/j.jsp.2004.08.002.
- Márquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356. doi: 10.3102/0002831209357468.
- Martinez, I., García, F., Musitu, G., y Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: confirmación

- factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178.
- Nieto, S., y Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.
- Pardo, A., y San Martín, R. (1998). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e inter-centros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496.
- Rosario, P., Mourao, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pianda, J. A., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Santos, M. A., Lorezon, M., y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *RIE*, 29(1), 97-110.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1002100>.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban Elementary Schools to student achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. doi: 10.1023/A:1023713829693.
- Shumow, L., y Miller, J. D. (2001). Parents' at home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91. doi: 10.1177/0272431601021001004.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18(3-4), 219-229. doi: 10.1174/113564006779173037.
- Vacha-Haase, T., y Thompson, B. (2004). How to estimate and interpret various effect sizes. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 473-481. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.473.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dal-laire, J. R., Sandler, H. M., y Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. doi: 10.1086/499193.
- Watkins, T. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14. doi: 10.1080/00220679709597515.

Feli Etxeberria, Catedrática de Pedagogía del Lenguaje en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Es investigadora en el campo de bilingüismo y educación, y lengua y cultura en contextos educativos multiculturales. Se señala la internacionalización de su trabajo manifestado en su participación en investigación con grupos internacionales como «Programas Sócrates de la Comunidad Europea sobre la enseñanza de segundas lenguas». Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales.

Nahia Intxausti, es doctora en Ciencias de la Educación y profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación se centra fundamentalmente en temas de educación intercultural y educación para la ciudadanía, y aprendizaje de lenguas en contextos de diversidad.

Luis Joaristi, es doctor en Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Pertenece al grupo reconocido como tal por la UPV/EHU (GIU05/17). Su línea de investigación se centra fundamentalmente en la evaluación de programas, centros y sistemas educativos, prestando especial atención a cuestiones metodológicas de análisis de datos y a los aspectos relacionados con la enseñanza de segundas lenguas.

Fecha de recepción: 16-04-2012 Fecha de revisión: 18-05-2012 Fecha de aceptación: 01-08-2012