



MÁSTER EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Evaluación de un programa de intervención socioeducativa con familias inmigrantes en Asturias

Alumna: Leticia Fernández Fernández

Tutora: Isabel Hevia Artime

Julio, 2014



Máster: Intervención e investigación socioeducativa

Título: Evaluación de un programa de intervención socioeducativa con familias inmigrantes en Asturias

Alumna: Leticia Fernández Fernández

Tutora: Isabel Hevia Artime

Mes y año de presentación: Julio, 2014

ÍNDICE

Introducción.....	4
Justificación de la propuesta.....	5
Fundamentación teórica.....	7
La familia como institución social.....	7
Familia e inmigración.....	13
La inmigración en Asturias.....	19
Participación de las familias en la comunidad educativa.....	31
La evaluación de programas sociales.....	38
Algunos conceptos clave.....	38
Funciones de la evaluación.....	42
Tipos de evaluación.....	43
Metaevaluación.....	46
Los modelos de evaluación.....	50
Contextualización.....	55
Diseño metodológico.....	59
Análisis de la información y resultados.....	73
Conclusiones.....	89
Propuestas de mejora.....	91
Bibliografía.....	94

1-INTRODUCCIÓN

En estos tiempo en que vivimos, caracterizados por una fuerte crisis económica que está afectando a todos los pilares del Estado de Bienestar, la investigación evaluativa y le evaluación de programas cobran especial importancia, ya que los resultados obtenidos a través de las mimas determinarán que programas seguirán funcionando y cuáles no. A lo largo de de las siguientes páginas se expone lo que ha sido un breve proceso de evaluación de un programa desarrollado por Accem y cuyos beneficiarios son familias inmigrantes en particular, y de forma más general toda la comunidad educativa, ya que tiene por objetivo fomentar la participación de las familias inmigrantes en el sistema escolar.

En la primera parte se hace un recorrido, abordando aspectos relacionados con la familia como institución social, cuáles son sus funciones, las transformaciones sociales a que se ha visto sometida y que han generado profundos cambios en ella y los factores de riesgo y de protección a los que está expuesta y, en concreto, aquellas situaciones en las que se ven implicadas las familias inmigrantes y que han dado lugar al nacimiento del término "familia transnacional".

Seguidamente se ofrece una visión de la situación del colectivo inmigrante en Asturias, partiendo de una análisis demográfico a partir de los datos del Padrón municipal del año 2013, y centrándolo posteriormente en la presencia del alumnado inmigrante en el sistema educativo asturiano, haciendo un recorrido por cómo las leyes recogen la integración de estos/as alumnos y alumnas y las medidas con que se cuenta para hacerla realmente efectiva. Además, se hace especial hincapié en la importancia de que las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, participen de forma activa en la escuela, explicando las distintas formas de participación.

Es importante también dar una explicación de lo que es la evaluación de programas señalando cuáles son sus propósitos, sus componentes fundamentales, sus funciones, los diferentes tipos de evaluación y los modelos de evaluación fundamentales. Así mismo, todo objeto de evaluación debe contextualizarse adecuadamente, por lo que no puede faltar un descripción de la propia institución, Accem, concretando como es su organización y funcionamiento, las áreas de trabajo a través de las cuales desarrolla su trabajo y los programas y proyectos que desarrolla. Una vez finalizado el recorrido documental por los aspectos teóricos más importantes y que están más directamente relacionados con el programa evaluado se pasa a explicar cómo se ha desarrollado la evaluación, definiendo lo más detalladamente posible cómo ha sido el procedimiento de recogida de la información, las técnicas y los instrumentos utilizados, que son fundamentalmente de carácter cualitativo, los resultados obtenidos y las principales conclusiones y propuestas de mejora.

Finalmente se añade un apartado en el que se recoge toda la bibliografía consultada para la realización de la evaluación.

2-JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Aunque la presencia de alumnado extranjero en nuestro sistema educativo, y concretamente en las aulas asturianas, es una realidad constante desde hace ya varios años, lo cierto es que su integración y la de su familia dentro de la sociedad y de la comunidad educativa sigue siendo un reto. Hay que señalar que la familia sigue siendo el pilar fundamental de la sociedad y el elemento clave que garantiza el adecuado desarrollo de los niños y de las niñas, así como su adecuada socialización, por lo tanto, el hecho de la familia carezca de una red social de apoyo amplia y se encuentre aislada dentro de la sociedad en la que vive tendrá repercusiones sobre los hijos y las hijas. En el caso de las personas inmigrantes es habitual encontrarse con familias que, a pesar de llevar varios años viviendo en España, aún no saben cómo funciona el sistema educativo español, los trámites que deben seguir para matricular a sus hijos e hijas, qué son los órganos de participación como las Asociaciones de Madres y Padres, o que apenas disponen de información sobre las becas escolares y los requisitos que tienen que cumplir para poder solicitarlas. Pero es más llamativo aún que a pesar de los años que llevan viviendo en España, no mantengan apenas relaciones sociales con las personas autóctonas. Por todo ello, programas como el que aquí se evalúa, denominado "**Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Comunidad Educativa**" son fundamentales, ya que con unos recursos escasos y un campo de actuación muy bien delimitado, generan unas beneficios que tienen claras repercusiones en toda la sociedad.

La evaluación de programas sociales es hoy más que nunca una imperiosa necesidad, dado que los recursos con los que cuentan las entidades que forman parte de lo que se denomina el Tercer Sector Social son cada vez más escasos, y sobre todo aquellos que provienen de las aportaciones realizadas por las Administraciones Públicas. En efecto, las subvenciones públicas destinadas a este tipo de programas son cada vez más limitadas, y es aquí donde cobra especial importancia la evaluación como proceso que se dirige a la toma de decisiones, ya que cabe suponer, que los pocos recursos económicos que las Administraciones Públicas destinen a las entidades sociales se centrarán en aquellos programas y proyectos sociales que realmente demuestren su eficacia, y que consigan los mayores logros con el menor coste. A esto hay que añadir el hecho de que se primarán aquellas intervenciones que actúen sobre las realidades sociales y sobre las necesidades que los Poderes Públicos no alcancen a cubrir.

En el caso que nos ocupa, durante el mes de mayo se visitaron varios colegios de la ciudad de Gijón que no estaban entre los que participan habitualmente en el programa sobre el cual se realiza la evaluación. El propósito de estas visitas era analizar si desarrollaban algún tipo de actividades similares a las que se realizan en el programa evaluado. En la mayoría de los casos la respuesta fue negativa, a pesar de que todos ellos eran Centros Educativos en los que había alumnado inmigrante, ya que todos están situados en barrios en los que el número de población proveniente de otros países es alto, por lo tanto, se constató que en este sentido había una necesidad sin cubrir.

Cabe destacar que, posiblemente debido también a la escasez de recursos, no es habitual que las ONG,s y las Entidades sin Ánimo de Lucro realicen evaluaciones como la que aquí se presenta, que es principalmente de tipo cualitativo, apoyándose y teniendo en cuenta los puntos de vista, las experiencias y las perspectivas de las cuatro partes que tienen un papel fundamental en el desarrollo del programa: la propia institución, los/as destinatarios/as del programa (hombres y mujeres que vienen de otros países y culturas), los Centros Educativos colaboradores y las Asociaciones de Madres y Padres de dichos centros educativos, incidiendo en aquellos aspectos que todos ellos consideran positivos o negativos del programa. Las pocas evaluaciones que se realizan desde las Entidades del Tercer Sector son más bien de tipo cuantitativo, centrándose en aspectos como la cantidad de personas atendidas, las edades que tenía, los países de procedencia mayoritarios o las problemáticas que esas personas presentaban.

El planteamiento de hacer como Trabajo Fin de Master la evaluación de un programa surge por parte de la propia institución, a partir de una idea inicial de hacer algo relacionado con el tema de la familia. Desde la institución se propone la idea de llevar a cabo una evaluación sobre este programa, que trabaja fundamentalmente con familias. Este planteamiento me resultó interesante desde el primer momento, ya que por una parte me permitía trabajar en un ámbito que yo inicialmente había pensado, que era el de la familia, pero además me daba la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre algo que me resultaba totalmente nuevo, la evaluación, y que por lo tanto era un reto y una forma de aprender.

3-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1-La familia como institución

Una institución es un sistema de normas, para alcanzar alguna meta o actividad que las personas consideran importante o, más formalmente, un grupo organizado de costumbres y tradiciones centradas en una actividad humana importante. Las instituciones son procesos estructurados a través de los cuales las personas llevan a cabo sus vidas (Giddens, 1991). Las cinco instituciones básicas que conforman las sociedades complejas son la familiar, la religiosa, la gubernamental, la económica y la educativa (Giddens,1991).

Por tanto, una institución es un sistema organizado de relaciones sociales que incluye algunos valores y procedimientos comunes y que satisface algunas necesidades básicas de la sociedad. Teniendo en cuenta esta definición los "*valores comunes*" hacen referencia a las ideas y metas compartidas, los "*procedimientos comunes*" a las pautas de comportamiento reglamentadas que se siguen y el "*sistema de relaciones*" es la red de roles y status mediante la cual las personas llevan a cabo su comportamiento. De esta manera la familia incluye una serie de valores comunes, de procedimientos comunes y una red de roles que forman el sistema de relaciones sociales a través de las cuales se desenvuelve la vida familiar (Colianza, 2012).

De las cinco instituciones sociales mencionadas anteriormente, posiblemente la familia sea la más universal de todas ellas, ya que es la unidad básica a partir de la cual se organiza cualquier sociedad, hecho que algunos autores relacionan con aspectos puramente biológicos como son la necesidad de mantener relaciones sexuales o de procrear, sin embargo, en la actualidad esta perspectiva no es suficiente para explicar la naturaleza de la familia. Por el contrario, cada vez son más los autores que se sitúan en una línea más sociológica y que explican la importancia de la familia a partir de las funciones que ésta debe cumplir, que siguiendo a Rodrigo y Palacios (1998, pp.35) son las siguientes:

1. Ser un escenario de construcción de personas adultas con una adecuada autoestima y que experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a conflictos y situaciones estresantes.
2. Ser un escenario de preparación donde se aprenden a afrontar retos y asumir responsabilidades y compromisos.
3. Ser un espacio de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte vital estableciendo un puente entre el pasado y el futuro (los abuelos y los nietos).
4. Ser una red de apoyo social en las diferentes etapas de la vida

Como agente de crianza y de socialización de los hijos, la familia debe cumplir cuatro funciones concretas, que son las siguientes (Rodrigo y Palacios, 1998):

1. Asegurar la supervivencia de los hijos e hijas, proporcionándoles un crecimiento sano y una adecuada socialización en las conductas básicas de comunicación y de mantenimiento de relaciones sociales.
2. Aportar a los hijos e hijas un clima de afecto y apoyo
3. Estimular a los hijos/as para que sean capaces de relacionarse de manera competente con su entorno físico y social y de adaptarse adecuadamente al mundo que les rodea
4. Ser capaces de interactuar de manera coordinada con otros contextos que van a compartir con la familia la tarea educativa, como puede ser la escuela

Cabe destacar la existencia tanto de factores de riesgo como de factores de protección que van a facilitar o, por el contrario, a dificultar el que la familia como institución desarrolle adecuadamente sus funciones. Uri Brofenbrenner (1987), en su libro "*La ecología del desarrollo humano*" hace un análisis de los mismos en función de los sistemas en que se enmarcan. Según Brofenbrenner (1987) hay cuatro sistemas relacionados entre sí. El primero de esos cuatro sistemas es el *macrosistema*, que es el más alejado del individuo, y que incluye los valores culturales, las creencias y las situaciones históricas que caracterizan a la comunidad en la que vive. Dentro del mismo los factores de riesgo son muy variados, pero sobre todos ellos destaca la creciente importancia de los medios de comunicación de masas como transmisores de la violencia, la falta de protección del mundo de los niños y niñas respecto a las tensiones del mundo de los adultos, las tensiones sociales y económicas relacionadas con el desempleo y la pobreza, la escasez de servicios de apoyos comunitarios y de recursos sociales lúdicos y culturales y de políticas sociales de apoyo a la familia. Frente a los factores de riesgo también encontramos algunos factores de protección dentro del *microsistema*. En este sentido cabe destacar en primer lugar una valoración positiva de la familia como elemento fundamental de la organización de la vida cotidiana de los niños y las niñas y de todos sus miembros en general. Otro factor de protección importante dentro del *macrosistema* es la estabilidad de la familia en sus diferentes formas.

Tanto los factores de riesgo como los factores de protección del *macrosistema* tienen una influencia directa en el siguiente sistema, el *exosistema*, que está formado por aquellas estructuras sociales formales e informales en las que participan más los padres que los hijos e hijas y que tienen influencia en los ambientes más próximos a la persona, como son la familia extensa, las amistades o las relaciones vecinales. Entre los factores de riesgo que se encuentran en el *exosistema* destacan las tensiones que los padres y madres pueden experimentar en sus trabajos o la ausencia de una red de apoyo tanto formal como informal, convirtiéndose esto último en uno de los factores de protección más importantes cuando la familia cuenta con una red social consolidada.

El tercer sistema que estableció Brofenbrenner es el *mesosistema*, que son las relaciones entre dos o más microsistemas en los que la persona en desarrollo participa de manera activa, como las relaciones entre la familia y la escuela, por ejemplo, dentro del cual, el principal problema es precisamente ese, la desconexión que suele darse

entre dichos microsistemas, y especialmente entre la familia y la escuela, que son aquellos en los que los niños y niñas pasan más tiempo y entre los que se da una ausencia casi total de co-responsabilidad y de comunicación, de lo que se generan un sinnúmero de consecuencias negativas para los hijos, incluso algunos autores señalan esta falta de coordinación como una de las causas principales del fracaso escolar. Dentro del *mesosistema* cabe destacar como factor de protección el progresivo desarrollo que se ha producido en los últimos años de servicios de apoyo a la familia.

El último de los sistemas que conforman la Teoría del Desarrollo Humano es el microsistema, que es el más próximo al individuo y que comprende el conjunto de relaciones entre éste y el ambiente inmediato en que se desenvuelve. En este sentido, algunos de los elementos que pueden dificultar el adecuado desarrollo de los hijos son la transmisión por parte de los padres de sentimientos de incompetencia, los malos tratos hacia los niños, la presencia en el núcleo familiar de personas con problemas de toxicomanías o alcoholismo, de enfermedades mentales, etc.. En cuanto a los factores de protección presentes en el microsistema, el más importante es el afecto entre los miembros de la familia y la existencia de unas relaciones personales basadas en el apego mutuo.

Por otro lado, la familia como institución social de primer orden y como grupo social vivo ha sufrido numerosos cambios que están directamente relacionados con todas las transformaciones sociales que se han producido en las últimas décadas y que han dado lugar a diversos modelos familiares, generando un importante debate social sobre la legitimidad de los mismos. Fenómenos como la globalización, además de cambios tecnológicos, políticos, sociales y económicos, han hecho emerger formas, estructuras y prácticas familiares nuevas que poco a poco han ido consolidándose en la nueva realidad social. En este sentido, son muchos los autores que destacan que el surgimiento de nuevas formas de familia está directamente relacionado con las transformaciones del mundo actual (Vidal,2007).

Un claro ejemplo de esas transformaciones a las que se ha visto sometida la institución familiar es la misma composición de los núcleos familiares, dando lugar al incremento de familias mono parentales e incluso de hogares formados por una sola persona.

Factores extrínsecos a la familia, como la pérdida de legitimidad del patriarcado, la progresiva participación del mercado y del Estado en la vida familiar y la emergencia y desarrollo de la sociedad industrial han afectado al núcleo familiar en todas sus dimensiones, desde el número de miembros que lo componen hasta los roles que desempeñan cada uno de ellos.

Los numerosos estudios sobre la familia llevados a cabo en los últimos años han dado como resultado la identificación de las variables más influyentes en la aparición de las nuevas formas familiares. Siguiendo la clasificación hecha por Rodríguez Neira *et al.* (2004) los aspectos que aparecen como los principales responsables de las nuevas dinámicas familiares son:

1. Cambios ideológicos y legislativos: la familia como institución social ha estado vinculada a la legislación vigente en cada momento, que ha perfilado desde el momento familiar predominante en cada momento, hasta los roles de cada miembro de la familia. En el caso concreto de España, la Constitución Española recoge en su artículo 39 la protección a la familia, pero posteriormente se ido aprobando diversas leyes relativas a la institución del matrimonio que tenido una clara influencia sobre la composición familiar y las diversas formas de convivencia¹.
2. Movimiento feminista: uno de los principales logros del movimiento feminista ha sido la deconstrucción de la familia como unidad natural y su construcción como una institución social creada bajo parámetros culturales, históricos e ideológicos, y vinculada con el resto de las instituciones sociales.
3. Aspectos demográficos de la familia: las mejoras sanitarias y sociales, y en general, en las condiciones de vida de la población, la reducción de la mortalidad femenina en edad reproductiva y de la mortalidad infantil, han dado lugar a una reducción de la mortalidad de la población que ha generado desde mediados del siglo pasado y principios del actual un notable aumento de la esperanza de vida. Así mismo, otro aspecto importante en este sentido es el retraso de la primera maternidad hasta más allá de los treinta años.
4. Cambios en los fenómenos básicos del ciclo familiar: tradicionalmente el matrimonio era el punto de partida de la constitución del núcleo familiar, tras el cual venían los hijos, pero hoy en día la situación ha cambiado radicalmente, y el matrimonio ha dejado de ser imprescindible en este sentido
5. La creciente incorporación de la mujer al mercado laboral: el hecho de que en la actualidad muchas mujeres prioricen su formación académica y su vida laboral respecto a la maternidad como en época anteriores, genera como se ha señalado anteriormente un retraso en la edad de la misma, y que además sea necesario que cuando se deciden tener hijos sea posible compaginar su atención y cuidado con el desarrollo de la actividad laboral.
6. Modificaciones en la convivencia familiar en los hogares: el incremento de la esperanza de vida, la prolongación de la estancia de los hijos en el hogar, las dificultades de inserción laboral de los jóvenes....son factores que han introducido cambios en la composición del núcleo familiar .
7. Reducción del tamaño de los hogares: el descenso de la natalidad por un lado y el aumento de la esperanza de vida por otro han dado lugar a la reducción del número de miembros en el seno familiar y al aumento del número de hogares, más concretamente de aquellos formados por una o dos personas.

¹ Ley 30/1981, de 7 de julio por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio.

Ley 13/2005, de 1 de julio por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio y que regula uniones entre personas del mismo sexo.

Todas las Comunidades Autónomas han desarrollado sus propias leyes en determinadas materias relativas a la familia, como las uniones de hecho.

8. Prolongación del periodo de estudios: la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años y la prolongación de los estudios universitarios retrasan la incorporación al mercado laboral y por lo tanto, la salida del hogar.
9. Incremento de las corrientes migratorias: el aumento de los flujos migratorios hacia España que se han producido en los últimos años ha contribuido al incremento de formas familiares diversas, dando lugar por ejemplo, a un notable aumento de las familias mono parentales con la llegada de mujeres inmigrantes solas con hijos a su cargo.

Todos estos factores han generado que la familia nuclear tradicional haya disminuido frente a las nuevas formas de familia, que pueden resumirse de la siguiente manera (López Sánchez, 2010):

1. Una persona que vive sola
2. Dos personas o más que se agrupan de forma estable con o sin lazos de parentesco sanguíneo.
3. Una pareja heterosexual sin hijos o con hijos propios o adoptados.
4. Una pareja homosexual sin hijos o con hijos propios o adoptados.
5. Familias poligámicas y con roles distintos en otras culturas

A su vez todos estos tipos de familias pueden tener orígenes distintos ya que puede tratarse de familias de hecho o familias basadas en compromisos jurídicos reconocidos socialmente, y de familias originales o familias reconstruidas a partir de otras anteriores.

Todas estas transformaciones a las que se ha visto sometida la familia en las últimas décadas han dado lugar al surgimiento de un debate social acerca de la pérdida de sus, dado que algunas de las que se le atribuían tradicionalmente en la actualidad las han asumido otras instituciones, lo que ha dado lugar a que se hable de una "crisis de la familia". Siguiendo la propuesta de Flacquer (1995) las funciones actuales de la familia son las siguientes:

1. Educación de los hijos
2. Asistencia a familiares
3. Ser un espacio de relación social, consumo y ocio
4. Proporcionar a sus miembros estabilidad emocional y maduración personal
5. Movilidad social y colocación de los hijos
6. Ser un espacio de transmisión de la identidad cultural, religiosa y natural
7. Desarrollar funciones sociales básicas, como la transmisión de valores y la socialización.

En la actualidad, la familia se constituye como un agregado de ocio y consumo, de plataforma de ubicación social, de núcleo de relación social, de cauce para encontrar empleo, de punto de apoyo y de recurso de amparo en caso de crisis y de una prestación de cuidados asistenciales y de salud (Flaquer, 1998), por lo tanto no puede decirse que las funciones de la familia como institución social de primer orden

se hayan visto reducidas, todo lo contrario, debido al contexto económico y social actual se ha producido un aumento de las mismas. Y dentro de ellas cobra especial importancia la de socialización de todos sus miembros, entendiendo como tal el proceso de desarrollo y cambio que tiene lugar en el individuo como resultado de los procesos de interacción social y del aprendizaje de roles sociales y que puede ser estudiado desde el punto de vista de los productos resultantes en el proceso y desde los agentes y factores sociales y ambientales que promueven dicho proceso, entre los que destaca la familia, y especialmente los padres y madres. (Gecas, 1979, citado por Martínez González, 1996, pp.85). En las sociedades primitivas la familia es el agente socializador por excelencia, mientras que en las sociedades industrializadas es de gran importancia en la primera infancia, pero en las siguientes fases del desarrollo humano la familia debe interactuar con otros agentes como la escuela, el grupo de iguales o los medios de comunicación de masas. En concreto los padres juegan un papel primordial en la socialización de los hijos e hijas, especialmente en los primeros años de vida debido a que poseen un mayor poder y control sobre el ambiente que sus hijos/as, poder que va disminuyendo progresivamente con la edad a medida que el niño/a adquiere conocimientos. La familia no determina totalmente la manera en que el niño/a se desarrolla, ya que éstos poseen diferentes capacidades que hacen que construyan de un modo activo sus propias interpretaciones de las situaciones y de las relaciones en que se desenvuelven (Martínez González, 1996).

Son diversas las perspectivas científicas que han estudiado el papel de la familia como agente de socialización. La primera de ellas es la perspectiva de la *Sociología Funcionalista*, que se centra sobre todo en el estudio de los requisitos que la sociedad exige a sus miembros para que sean competentes en la misma y los procedimientos por los que dicha sociedad consigue que los individuos se adapten al sistema de normas y valores impuestos, y que se encuentran recogidos en la *teoría de la distribución social de la competencia* desarrollada por Inkeles (1966, citado por Martínez González, 1996, pp.91) y que considera que el primer objetivo de la socialización es crear personas que sean capaces de llevar a cabo de forma satisfactoria sus roles sociales.

En segundo lugar está la perspectiva *Socio-etnometodológica*, que se caracteriza por la importancia que se da a la interpretación de las interacciones que tienen lugar en cada situación, evitando las generalizaciones porque cada individuo aporta a las mismas un componente subjetivo (Blummer, 1982, citado por Martínez González, 1996, pp.93). Desde esta perspectiva se considera que los niños y las niñas seleccionan e interpretan los sistemas de reglas de acuerdo con sus propias experiencias personales, de esta manera, es posible que dos niños dentro de la misma familia tengan diferentes impresiones sobre una misma situación, e incluso que hijos/as y padres y madres perciban de forma distinta como es su propia familia. Una de las mayores aportaciones de esta corriente al estudio de la socialización dentro de la familia es el hecho de que señala la importancia de la relación de influencia bidireccional que se da entre las instancias que entran en interacción en todo proceso de socialización, como los propios individuos, las instituciones o la sociedad en general, de modo que se influyen mutuamente (Martínez González, 1996).

Por último aparece la perspectiva *Psico-sociológica*, que considera la socialización desde las teorías evolutivas y de personalidad, centrándose más en el individuo que en los aspectos macrosociales, en concreto estudia especialmente las variables intermedias entre la socialización y la conducta, y que se centran en los procesos de identificación, de actitudes, de intereses y de expectativas que se forman a través de la interacción entre padres e hijos. La finalidad de todas las aportaciones de las diversas teorías que se agrupan en esta perspectiva es llegar a comprender los procesos a través de los cuales se configura personalidad y las capacidades del sujeto, y dentro del campo de la familia concretamente estos procesos de interacción, sentimientos y expectativas que se dan entre los miembros de la familia (Walsh, 1982, citado por Martínez González, 1996, pp.93).

3.2-Familia e inmigración

A pesar de las grandes transformaciones de la sociedad, la familia sigue siendo el espacio de desarrollo humano por excelencia. Como hemos señalado anteriormente, la familia ha sufrido importantes modificaciones en su tipología, han cambiado los estilos de autoridad, las formas de maternidad y paternidad, ha aumentado la esperanza de vida, se han reducido los índices de natalidad. A pesar de ello todo apunta a que la familia como grupo humano no va a desaparecer, todo lo contrario, precisamente por haber resistido a todos estos cambios es previsible que tienda a fortalecerse.

Dentro de los procesos migratorios la familia cobra especial importancia, y es inevitable hablar de "*familias transnacionales*". Brycenson y Vuorela (2002, citados por Parella, 2007) definen a estas familias como aquellas cuyos miembros viven una parte o la mayor parte del tiempo separados los unos de los otros y que son capaces de crear vínculos que permiten que sus miembros se sientan parte de una unidad y perciban su bienestar desde una dimensión colectiva, a pesar de la separación física. Estas familias se conciben a partir de sus dinámicas de reconstrucción constante y de su adaptación en el tiempo y en el espacio. Otros autores la definen como aquella unidad familiar caracterizada por la dispersión de sus miembros en distintos países debido a la migración de uno o más de sus integrantes (Le Gall, 2005, citado por Parella, 2007).

En este sentido hay que destacar que no todas las personas que emigran desarrollan prácticas transnacionales, y que algunas lo hacen solo en momentos concretos de su proceso migratorio (Faist, 2000, citado por Parella, 2007) y el término transnacional hace referencia al mantenimiento de vínculos estables a pesar de la separación espacial, y con una interiorización de esos vínculos por parte de los implicados.

Aunque el concepto de "*familia transnacional*" es de reciente utilización, los flujos migratorios, y por lo tanto las familias separadas geográficamente, han existido siempre, pero lo que supone un gran avance en este sentido y contribuye a facilitar el establecimiento y el fortalecimiento de vínculos entre las personas que se encuentran en distintos países son los avances en las nuevas tecnologías, los transportes y las comunicaciones, que permiten a la familia transnacional seguir actuando como una familia en aspectos como la toma de decisiones y al abordar temas importantes que

afectan a sus miembros, como la educación de los hijos o la gestión de los ingresos familiares. Además al ofrecer la posibilidad de mantener un contacto más frecuente, el coste emocional que supone para los miembros de la familia tener que separarse disminuye. Por todo ello no puede considerarse que todas las familias inmigrantes sean familias transnacionales, sino que esto dependerá de la evolución, extensión, alcance y efectos de las relaciones interpersonales y de las prácticas que se dan en su seno dependerán de la integración de múltiples factores que tienen que ver con las relaciones de género, la clase social, la edad, el contexto social, político y económico tanto del país de origen como del de acogida. Además, para entender los procesos de las familias transnacionales es necesario analizar las formas que dichas familias utilizan para gestionar la reproducción social, para crear espacios familiares y vínculos de afecto y de cuidado en un contexto en que los miembros están geográficamente separados. Otra de las cuestiones importantes en este sentido es delimitar que miembros de la familia forman parte de la familia transnacional, ya que esta puede abarcar desde la familia nuclear únicamente (padres e hijos) hasta determinadas miembros de la familia extensa. Este segundo caso suele ser el más común, ya que en la mayoría de las familias inmigrantes, por lo delicado de sus situación, las funciones de cuidado y apoyo mutuo no se restringen a padres e hijos, sino que se extienden a un conjunto de familiares más amplios con diversos grados de implicación (Parella, 2007).

Uno de los factores que tienen más peso a la hora de facilitar la acción transnacional de las personas migrantes y sus consecuencias son las condiciones sociales, políticas, económicas y en las que éstas se encuentran inmersas, tanto a nivel personal, como desde una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo con el que cuentan tanto el país en el que se encuentra como el país en el que están sus familiares (Parella, 2007).

La decisión de emigrar se corresponde en muchas ocasiones con una estrategia familiar, de carácter cooperativo, en la que los miembros de la familia actúan de forma colectiva, como forma de aumentar sus ingresos y reducir los impactos de algunos elementos que les rodean como el desempleo. En la mayoría de los casos no es el sujeto individual el que decide emigrar como un proyecto puramente personal, sino la familia. Dentro de dicha estrategia familiar la persona que emigra, bien sea hombre o mujer, asume el rol de proveedor económico, a veces con la ayuda económica de otros miembros de la familia precisamente para poder emigrar. Esto a su vez, obliga a la familia a hacer una reordenación de los roles que cumple cada miembro, y que tienen que readaptarse a la nueva situación, marcada por la ausencia de uno de los miembros, y dando lugar a una especial redistribución de las tareas de cuidado, que recaen generalmente en las mujeres. Al considerar la familia como la unidad protagonista de los procesos migratorios es necesario analizar como es el reparto de funciones entre géneros y entre miembros de distintas generaciones, ya que aunque la inmigración conlleva la separación física del núcleo familiar esto no tiene porqué suponer la ruptura de las relaciones familiares de dependencia (Parella, 2007).

Para analizar las migraciones desde un punto de vista transnacional es necesario considerar a la familia como unidad básica de referencia, para comprender los múltiples vínculos que conectan a las personas más allá de las fronteras geográficas. En este sentido es necesario tener en cuenta también otros dos conceptos clave, las "*redes migratorias*" y el "*grupo doméstico*". Las redes migratorias son la base para explicar tanto la génesis como el mantenimiento de las migraciones internacionales y para abordar los vínculos transnacionales (Massey et al., 1993, citados por Parella 2007). Las redes sociales conectan a migrantes y no migrantes a través del tiempo y del espacio y son claves en el proceso migratorio ya que a través de ellas se produce un contagio social entorno al hecho de emigrar y se forman nexos permanentes entre los inmigrantes y sus familias estableciendo espacios de intercambio permanente (de bienes materiales, culturales y simbólicos). A través del estudio de los vínculos afectivos y de cuidado en la familia se constata como en las redes familiares surgen aspectos emocionales y subjetivos que contribuyen a explicar con claridad que ayudan a explicar los proyectos migratorios de los protagonistas, en los cuales interaccionan tanto los miembros migrantes como los que permanecen en el país de origen (Parella, 2007).

Por otra parte el "*grupo doméstico comprende*" el conjunto de personas que aseguran el mantenimiento y reproducción de sus miembros mediante la generación y disposición de un ingreso colectivo y de una gestión del trabajo reproductivo también colectiva (Dinerman, 1978, citado por Parella, 2007). En el terreno de las migraciones las estrategias domésticas de supervivencia, basadas en la importancia del grupo doméstico, en la decisión migratoria y en la formación de redes migratorias ocupan un lugar desatado a la hora de comprender los fenómenos migratorios y sus dinámicas, siendo la emigración una estrategia de mantenimiento y reproducción de los grupos domésticos y del bienestar de sus miembros, la división sexual del trabajo dentro del grupo doméstico determina qué miembros son los que van a marcharse, que miembros va a asumir las funciones que tienen que ver con la provisión económica y cuales se van a centrar en el cuidado y las relaciones afectivas de los familiares a través de la distancia. Tener en cuenta el grupo doméstico en los procesos migratorios permite analizar las perspectivas micro y macro e incluir la esfera de la reproducción y de los roles de género (Parella, 2007).

Hasta hace relativamente pocos años la familia no era tomada en cuenta en el estudio de los flujos migratorios, que eran analizados básicamente desde un punto de vista económico y laboral. Sin embargo el análisis de las migraciones en términos de transnacionalismo ha puesto de manifiesto la diversidad de actores implicados en el proceso migratorio y permite unir lo económico con lo social, los aspectos económicos son lo que, en general, motivan a la persona para tomar la decisión de emigrar, pero la familia representa los aspectos sociales (Parella, 2007).

En las últimas décadas han sido varios los autores que han incluido la perspectiva de género en el estudio de los fenómenos migratorios, como Ehrenreich y Hirschfeld (2003, citados por Parella, 2007), haciendo una aproximación a las migraciones femeninas para analizar las estrategias familiares y comunitarias de las mujeres que emigran y las consecuencias que tienen en su grupo familiar. En concreto, muchos han

sido los que se han centrado en cómo se configura la reproducción en los procesos globalizadores, ya que ningún sistema económico puede operar sin la existencia de un sistema productivo; por ejemplo, para analizar la demanda de empleadas de hogar en los países ricos es imprescindible tener en cuenta el nexo entre producción y reproducción, en concreto la reproducción social (Parella, 2007). Ehrenreich y Hoschild argumentan que la escasa valoración social de las tareas domésticas y de cuidado en los países occidentales hace que muchas mujeres que entran en el mercado laboral no puedan o no quieran seguir asumiéndolas de forma no remunerada en su hogar, por lo que, a través de práctica de subcontratación, las delegan en mujeres inmigrantes procedentes de países pobres, que realizan el trabajo reproductivo que correspondería a las mujeres de clase media y alta de los países industrializados en un mercado global, mientras ellas relegan su propio trabajo reproductivo a otras mujeres, generalmente de su familia, que se quedan en su país. Esta demanda de empleadas de hogar en los países ricos ha contribuido a feminizar los fenómenos migratorios. Estas mujeres que emigran, muchas de ellas con responsabilidades familiares, dejan a su hijos al cuidado de otras personas pertenecientes a sus núcleos familiares, que a su vez suelen ser mujeres también, lo que supone una forma de reciprocidad que a su vez sirve para reforzar los vínculos emocionales y económico entre los migrantes y sus países de origen. Pero además, cada vez es más común también la posibilidad de encontrar en el país de origen a otra mujer no perteneciente al núcleo familiar a cambio de un salario mucho más bajo que el percibido por la mujer migrante en el país de acogida, de esta manera se generan cadenas mundiales de afecto y asistencia integradas por distintos vínculos y basadas en el trabajo de cuidado remunerado y no remunerado (Ehrenreich y Hoschild, 2003, citados por Parella, 2007).

El hecho de que uno de los miembros de una familia emigre trae consigo importantes consecuencias a nivel afectivo, como puede ser la separación de los cónyuges, el impacto emocional sobre los hijos/as que se quedan en el país de origen o las padres ancianos que no cuentan en esa etapa de la vida con el apoyo de sus hijos e hijas por encontrarse ausentes. Respecto al primero de estos tres supuestos, cónyuges que se ven obligados a separarse, es habitual encontrarse con personas que, tras la partida del esposo o la esposa, se sienten solos y deprimidos y con un gran temor a que la otra persona les sea infiel en el otro país o a que se deterioren los vínculos afectivos a causa de la distancia. Cuando es el marido el que emigra, muchas mujeres se sienten "liberadas" al empezar a administrar ellas el presupuesto familiar y a tener más autonomía, es un sentimiento ambivalente entre la soledad y la tristeza y el alcanzar mayores cuotas de autonomía, ya que poder administrar los recursos económicos que les manda el marido y organizar su vida y sus horarios sin tener que estar pendientes de aspectos como los horarios de las comidas y sin tener que rendir cuentas a nadie les otorga un sentimiento de liberación. Por el contrario, cuando es la mujer la que emigra mientras que el esposo permanece en el país de origen, el hecho de convertirse en la principal sustentadora económica supone una ruptura con los roles tradicionales del varón al dejarle a cargo del hogar, ante lo cual, la mayoría de los hombres suelen reaccionar delegando dicha responsabilidad en otras mujeres de la familia y procuran emigrar junto a su esposa en cuanto la situación lo permita (Parella, 2007).

Con respecto a los/las hijos/as que se quedan en el país de origen cuando algunos de sus padres, o los dos emigran, hay que reseñar en primer lugar que la paternidad/maternidad a distancia genera costos emocionales tanto para los/las hijos/as como para los padres. En primer lugar, la inmigración puede suponer un riesgo de desocialización para la propia persona que emigra, ya que supone un alejamiento de su medio social de origen y pierden su rol de "hombre de familia" o de "madre cuidadora" ya que, al encontrarse en otro país y, desde allí ser el principal sustentador/a económico/a, les acompaña el sentimiento de estar trabajando para una familia a la que no ve y de la que forma parte activamente (Parella, 2007). La "maternidad transnacional" ha sido ampliamente estudiada. Las mujeres inmigrantes que trabajan y residen en el país receptor mientras sus hijos permanecen en el de origen han dado lugar a una variación en las prioridades y las formas de organización de la maternidad en función de la interrelación entre la clase social, la etnia o raza y la cultura (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997, en Parella, 2007)). La "*maternidad transnacional*", también conocida como "*globalización de la maternidad*" ha supuesto la proliferación de nuevas formas de llevar a cabo el cuidado de los hijos, que se distinguen según la etnia y la clase social de las mujeres (Hondagneu-Sotelo, 2000, citado por Parella, 2007). Diversos estudios realizados en los últimos años han puesto de manifiesto que cuando una madre emigra dejando a sus hijos/as a cargo de otras mujeres de la familia, la separación geográfica genera problemas emocionales en los niños y niñas, que echan en falta la interacción diaria con sus padres y/o madres, pero todos estos problemas que generan las separaciones geográficas pueden superarse desde la distancia, ya que los/as hijos/as son capaces de adaptarse a las situaciones transnacionales, incluso hay estudios que desmienten uno de los mitos cuando se aborda el tema de la inmigración y la maternidad o la paternidad, que es el de los "hijos/as problema" debido a la ausencia de autoridad paterna o materna, ya que el incide de familias que se desintegran por el hecho de que alguno de sus miembros emigre es relativamente bajo (Villamar, López y Sánchez, 2004, citados por Parella 2007). Al estar lejos de sus padres y/o madres muchos de estos niños y niñas tienen actitudes de falta de afecto que pueden incluso influir en su rendimiento escolar, sin embargo, cuando los niños son partícipes de los beneficios de la inmigración, sobre todo los económicos, desarrollan un sentimiento de responsabilidad y viven el proyecto migratorio de sus padres como algo propio (Salazar, 2001, citado por Parella 2007). La comunicación constante con los padres y madres, aspecto que facilitan las nuevas tecnologías, contribuye a disminuir el sentimiento de abandono y refuerza el de unidad familiar. Por último, cabe destacar el hecho de que la promesa a los hijos e hijas de que van a ser reagrupados junto a sus progenitores está latente en la mayoría de las familias transnacionales y contribuye a que unos otros toleren mejor la separación (Parella, 2007).

Respecto a los padres y madres ancianos cuyos hijos e hijas se han visto obligados a emigrar suelen ser los encargados de cuidar a sus nietos/as en el país de origen, lo que les da una gran dosis de responsabilidad y aumenta su capacidad para tomar decisiones, incluso, para algunos de ellos esta responsabilidad se convierte en una carga, sobre todo cuando la ayuda económica que mandan sus hijos e hijas no es suficiente o cuando no son capaces de suplir el referente autoritario de los padres y madres. También se dan casos de mujeres ancianas que se plantean emigrar con sus

nietos/as cuando éstos se reúnan con sus padres y madres para seguir ocupándose de ellos en el país de acogida. Pero no solo hay que tener en cuenta el papel de los ancianos como cuidadores, si no que ellos mismos son también receptores de recursos económicos y de cuidados, por lo que es importante señalar en este sentido el papel que asumen los hijos e hijas emigrantes de responsables de sus padres desde la distancia, sobre todo desde el punto de vista económico (Parella, 2007).

Otro aspecto fundamental que caracteriza a las familias transnacionales, y que tiene que ver con una de las principales funciones de la familia como espacio de socialización y de difusión de valores, es su papel como transmisoras de la cultura entre los primeros miembros de la familia que inician el proceso migratorio y los que les siguen después, ya que es algo fundamental e inherente a los procesos migratorios (Vaansterbergur, 2010, citado por Parella, 2007).

La transmisión de la cultura en el colectivo inmigrante es de dos tipos; la cultura original y la cultura autóctona, y en ambos casos se hace de forma imperfecta debida a diversos factores que a continuación se analizan. En primer lugar cabe destacar que la transmisión de la **cultura de origen** viene delimitada por los recuerdos que el transmisor tenga de la misma, que será mayor o menor en función del tiempo que lleve alejado de ella o de los contactos que haya mantenido con personas de la misma cultura en el tiempo que dura su proceso migratorio, y respecto a la transmisión de la **cultura del país de acogida** se ve limitada por aspectos como la comprensión de la misma por parte de los recién llegados o el manejo del idioma, que se ven obligados a hacer un gran esfuerzo de aprendizaje (Vaansterbergue, 2010). En concreto esta situación, que supone una dificultad añadida para la familia migrante se debe a que la desestructuración de la familia transnacional, la incomprensión de las claves culturales y lingüísticas generan que a menudo las primeras generaciones de emigrantes dentro del núcleo familiar, estén menos preparadas para entender en entorno que las segundas, que ya cuentan con un elemento de unión previo con él ya que es probable que sus predecesores, a pesar de no interactuar mucho con la cultura del país de origen les hayan puesto en antecedentes sobre la misma. A esto hay que añadir que los miembros adultos de la familia están mucho tiempo ausentes por motivos de trabajo, bien sea porque están buscando empleo o porque sus jornadas de trabajo son demasiado largas, lo que dificulta de manera notable la comunicación entre los miembros de la familia. De todo esto se puede deducir que el tiempo es un factor clave en la transmisión del cultura dentro de las familias transnacionales; por un lado el tiempo cronológico propio del individuo, su edad, ya que en función de ella sus procesos de aprendizaje variarán, y el tiempo que dedicará la persona inmigrante para conocer los aspectos más relevantes de la cultura de acogida, y que van a ser claves en su integración, que a su vez va a determinar de manera positiva o negativa su avance social (Vaansterbergue, 2010) . En general, en los padres inmigrantes se da un proceso mediante el cual establecen una diferencia entre la cultura de origen y la de inserción, siendo la primera la mejor, y la segunda la útil. Esto genera el surgimiento de situaciones en las que hay que elegir la pertenencia cultural. Los padres y la sociedad entera de recepción pueden obligar a los hijos a decidir su pertenencia a una cultura u otra, excluyendo a la otra (Vaansterbergue, 2010).

Dentro de las familias transnacionales es muy común que se den procesos de reagrupación, sobre todo en el caso de personas que dejan en sus países de origen hijos pequeños. En el momento en que se produce la reagrupación los padres, que ya llevan un tiempo en el país de origen deben ser capaces de resolver los problemas de sus hijos en cuanto a salud, educación, comida...y facilitarles de este modo su integración en la sociedad de acogida, y aquí cobra especial importancia el proyecto migratorio de los padres, ya que si es a largo plazo tomarán unas decisiones determinadas que tienen por objetivo entender la cultura de adopción, o por el contrario pueden agruparse entorno a comunidades muy estrechas y mantener vínculos casi exclusivamente con personas pertenecientes a su cultura de origen destinadas a perpetuar el patrimonio cultural de la primera generación (Vaansterbergue, 2010).

A esto hay que añadir que, como se ha señalado con anterioridad, las mayoría de las veces los padres y madres de otros países se ven obligados a trabajar en empleos con unas jornadas laborales muy amplias y que no son compatibles con el adecuado cuidado de los menores, lo que les obliga a dejarlos en manos de familiares, de vecinos o de guarderías y lo que limita de forma drástica el tiempo de que disponen para dedicarles de forma presencial a sus hijos lo que en el caso de las generaciones intermedias puede suponer un claro factor de riesgo porque son niños que en parte se han criado en el país de origen, haciendo que necesiten un especial seguimiento para una adecuada integración en la familia y en la sociedad de acogida. Es por todo ello que la familia juega un papel primordial en la integración y la normalización de sus miembros, y en concreto la primera generación, que debe ser capaz de transmitir los valores más útiles del país de origen y de adquirir un buen conocimiento de la sociedad de acogida para hacer frentes a las situaciones conflictivas a las que tengan que enfrentarse tanto ellos, como sus hijos (Vaansterbergue, 2010).

3.3-La inmigración en Asturias

3.3.1-Análisis demográfico

Atendiendo a los datos del Padrón del año 2013, aportados por el Instituto Nacional de Estadística se puede observar que tanto la población española en general, como la de nacionalidad extranjera han disminuido notablemente en los últimos años. Esta situación está relacionada con la crisis económica en la que se encuentra inmersa España, que ha producido por un lado, un descenso del empleo y por otro un aumento de la mayoría de la población en busca de mejores condiciones de vida.

En el caso concreto del Principado de Asturias el número de residentes en el año 2013 era de 1.068.165 habitantes, de los cuales 48.394 eran personas de nacionalidad extranjera, lo que supone un 4,5% del total, siendo en su mayoría su mayoría procedentes de países de la Unión Europea (40,10%) y de América del Sur (29,17%), en concreto las nacionalidades más numerosas son la rumana, la portuguesa, la marroquí, la brasileña y la colombiana, lo que se muestra en la siguiente tabla:

NACIONALIDADES	TOTAL	HOMBRE	MUJER
ASTURIAS	1.068.880	511.231	556.231
ESPAÑA	1.019.771	487.970	531.801
EUROPA	21.055	10.719	10.336
UNIÓN EUROPEA	19.389	10.075	9.314
FRANCIA	695	338	357
ITALIA	1.146	696	450
POLONIA	38.563	846	602
RUMANÍA/PORTUGAL	2972	1838	1.134
RUMANÍA	9.628	4.493	5.189
EUROPA NO COMUNITARIA	1.166	644	1.022
MOLDAVIA	255	111	144
RUSIA	314	108	206
UCRANIA	713	250	463
ÁFRICA	5.888	3.887	2.001
ÁRGELIA	514	302	212
GUINEA ECUATORIAL	188	56	132
MARRUECOS	2.958	1.762	1.196
NIGERIA	315	162	153
SENEGAL	1.423	1.281	142
AMÉRICA	18.639	7.433	11.626
BRASIL	2.953	781	2.172
COLOMBIA	2.649	1.071	1.578
CUBA	1.200	575	625
ECUADOR	2.276	1.155	1.121
MÉXICO	402	162	240
PARAGUAY	2.521	719	1.702
R.DOCIMINICANA	2.146	827	1.319
VENEZUELA	1.021	395	626
ASIA	2.361	1.322	1.039
CHINA	1.515	766	749
PAKISTÁN	350	296	4
OCEANÍA	30	14	16

Tabla 1. Nacionalidades mayoritarias en Asturias. Año 2013. Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Atendiendo a los grupos de edad, el sexo y la procedencia, vemos que la mayoría de personas inmigrantes afincadas en Asturias se encuentran entre los 15 y los 45 años, como se muestra en el siguiente gráfico:

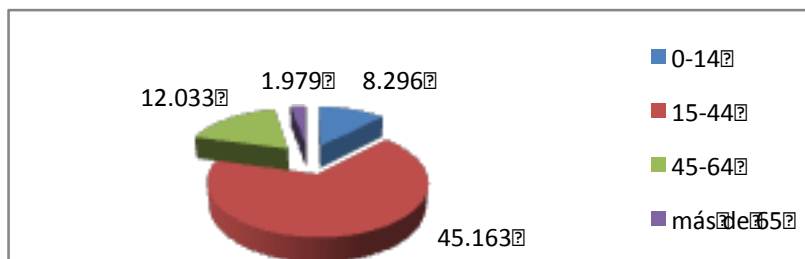


Gráfico 1. Población Extranjera en Asturias en función del grupo de edad. Fuente Instituto Nacional de Estadística.

En cuanto a la distribución territorial de la población extranjera en Asturias, los municipios con un porcentaje más alto son aquellos que se encuentran en la zona central de Asturias. En primer lugar, en la capital del Principado de Asturias, Oviedo se concentra el 7,53% de la población extranjera en Asturias, seguido de Cabranes (6,11%), Rivera de Arriba (4,94%), Gijón (4,72%), Pola de Lena (4,68%), Grado (4,66%) y Avilés (4,17%). Cabe destacar el alto porcentaje de población extranjera en algunos concejos situados en zonas más periféricas de la región, como es el caso de Cangas de Onís, con un 8,98% de personas extranjeras, o de Somiedo, con un 5,40%. En la siguiente tabla se muestra con más exactitud la población extranjera por municipios en función también del sexo. Por el contrario, entre los municipios con un porcentaje de población extranjera destacan Peñamellera Alta (0,18%), Ponga y Proaza, ambos con un 0,88%, Illano (0,96%) y Villayón (0,98%).

En función del sexo, a 1 de enero de 2013 eran mayoría las mujeres (25.018), lo que suponía el 4,49% sobre el total de mujeres afincadas en Asturias, frente a los 23.376 hombres, que a su vez constituían el 4,53% sobre el total de varones en Asturias.

Para completar el análisis sociodemográfico de la población inmigrante en Asturias se analizarán también los datos proporcionados por las entidades que forman parte de la Red Odina², obtenidos a través de un seguimiento realizado por las entidades e instituciones que forman parte de dicha red durante el año 2012 sobre las personas con las que se ha intervenido en ese año, un total de 1.396 personas extranjeras mayores de 16 años.

En el análisis de estos datos se observa cierta igualdad en cuanto al género, siendo un 49,5% varones y un 50,5% mujeres.

Dentro de esas 1.396 personas destaca la presencia de un grupo relativamente alto en edad laboral, siendo el tramo de 30 a 34 años el más numeroso tanto entre los hombres como en las mujeres, ya que supone un 21% de las personas observadas, mientras que los tramos de 25 a 29 años y de 35 a 39 años son un 17% cada uno de ellos. Estos datos se representan en el siguiente gráfico:

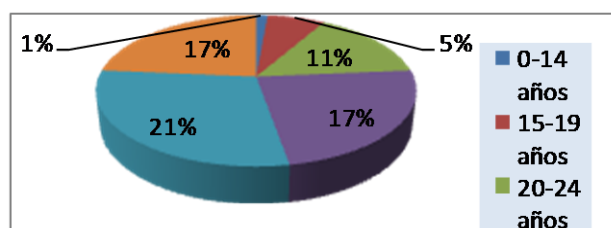


Gráfico 2. Tramos de edad población inmigrante Odina año 2012. Fuente Diagnóstico Cuantitativo Odina 2012.

²Red de observación participativa y colaborativa sobre la integración de las personas inmigrantes en Asturias. Está formada por un grupo de entidades e instituciones que intervienen de forma directa y/o transversal con el colectivo de personas inmigrantes en diferentes ámbitos de intervención: salud, empleo, vivienda, educación, etc.

En lo relativo a la nacionalidad, cabe destacar el abundante número de personas procedentes del continente americano (38%) y de África (36%). Entre la población procedente del continente americano las nacionalidades mayoritarias son la colombiana y la dominicana, y en cuanto a África los países de procedencia principales son Senegal (34%) y Marruecos (21%). Respecto a las personas inmigrantes que provienen de Europa el porcentaje es notablemente inferior, un 18%, de los cuales la gran parte de ellos son de Rumania. Por último, las personas de procedencia asiática suponen una minoría respecto al conjunto de personas inmigrantes atendidas por las instituciones que forman parte de Odina, siendo solo un 4%.

Atendiendo al género, las mujeres representan un número más elevado entre aquellas personas que proceden de Rumanía, siendo un 15% del mismo. En cuanto a los varones, la nacionalidad más abundante dentro de la población sobre la que se realizó la observación era de Senegal, suponiendo un 85% del total. El siguiente gráfico refleja estos datos.

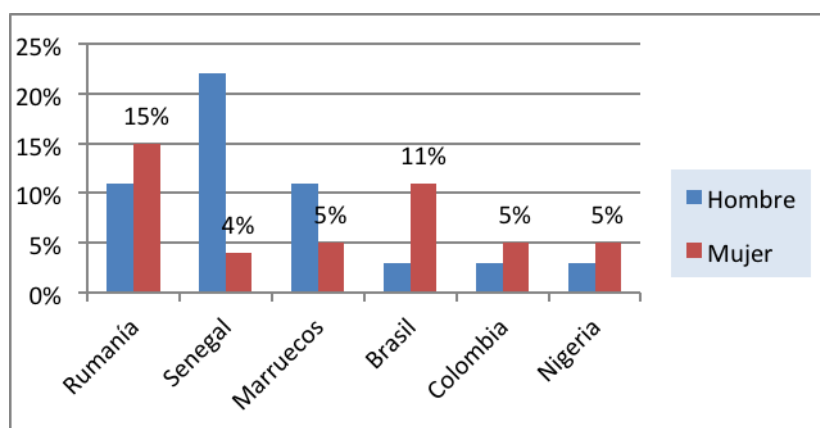


Gráfico 3. Distribución de la población inmigrante ODINA en función de la nacionalidad. Fuente Diagnóstico Cuantitativo Odina 2012

Sobre el motivo que llevó a esas personas a venir a España la respuesta es muy diversa, pero la principal es por motivos económicos (78%) y, en menor medida, un 14% dice haber venido por motivos familiares, y un 7% por causas políticas.

En cuanto a la situación administrativa de las personas con las que se ha trabajado a lo largo del año 2012 desde la Red Odina, lo más frecuente es encontrarse en situación administrativa irregular (90%), como así lo manifestaron un 32% de los hombres y un 35% de las mujeres. En segundo lugar se encuentran aquellas personas que poseen autorización de trabajo y residencia (un 29% del total). Un 94% llegan con algún documento de su país, siendo los más comunes el pasaporte (81%) o algún documento de identidad (20%). Destaca que el 96% de las personas observadas se encuentra registrado en los padrones municipales.

Respecto a la fuente de ingresos la situación es muy variada, siendo el porcentaje más numeroso el de aquellas personas cuyos ingresos provenía de un salario con contrato, un 21% frente al 12% que decía tener como principal fuente de ingresos un salario sin contrato. Haciendo un análisis de la dimensión sociolaboral de aquellas

personas observadas, destacan aquellas que está desempleadas, siendo entre éstas la situación más habitual la de personas que llevan desempleadas menos de un año, un 27%, de las cuales el 31% son hombres el 23% mujeres. La mayor parte de esas personas cuentan con experiencia laboral principalmente en el sector servicios.

Un 94% de las personas cuyos datos fueron analizados manifiestan tener familiares en España, de las cuales un 44% los tiene con ellos, y en cuanto al estado civil un 50% están solteras, un 40% casadas. Haciendo una distinción por sexos, el 55% de los hombres manifiesta estar soltero, un 40% casado, un 2% divorciado y un 1% separado. En cuanto a las mujeres, un 45% están solteras, un 40% casadas, un 7% divorciado y un 4% separadas

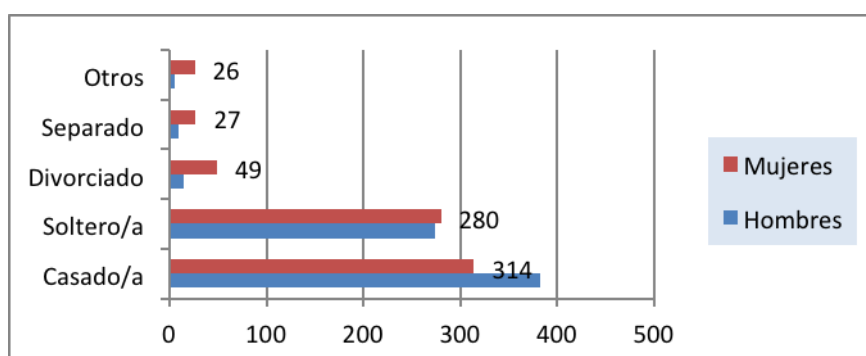


Gráfico 4. Población Inmigrante ODINA según su estado civil y sexo. Fuente *Diagnóstico Cuantitativo Odina 2012*

En lo relativo a otros aspectos de tipo sociofamiliar el 44% tiene hijas/as a cargo, entre los cuales la mayoría (un 74%) tiene dos o más. Un 76% de esas personas viven alojadas en un piso o casa, un 9% lo hacen en un piso de acogida, frente al 3% que vive en una vivienda compartida o un 5% que los hace en otro tipo de alojamientos como albergues o viviendas sociales. Sobre la fuente de ingresos, un 21% manifiestan que proviene de un salario con contrato. Por el contrario, un 12 % dice tener un salario sin contrato, un 21% carece de recursos, un 8% cobra una prestación por desempleo y un 3% el Salario Social. Un 76% tiene experiencia en algún sector económico, fundamentalmente en el sector servicios, como se ve en la siguiente tabla:

Sector económico	Hombre	%	Mujer	%	Total	%
Hostelería y turismo	121	17%	198	28%	319	23%
Construcción	252	36%	4	1%	256	18%
Actividades agrarias	121	17%	198	28%	319	23%
Servicios socioculturales	50	7%	60	9%	110	8%
Comercio y marketing	58	8%	43	6%	101	7%
Actividades marítimas y pesqueras	49	7%	0	0%	49%	4%
Transporte	38	5%	1	0%	39	3
Sector industrial	34	5%	2	0%	36	3%
Servicio Doméstico	48	7%	366	52%	414	30%

Tabla 2. Sector de la experiencia laboral de la población inmigrante ODINA en función del sexo. Fuente *Diagnóstico Cuantitativo Odina 2012*

Atendiendo a factores socioculturales el 38% de los hombres y el 31% de las mujeres cuentan con estudios primarios. En cuanto al dominio del castellano, se aprecia que un 91% tienen competencia comunicativa en castellano, aunque en diferentes niveles; un 49% tiene un nivel avanzado, un 29% un nivel medio y un 16% inicial. Por último cabe destacar que solo un 7% manifiesta no tener ningún conocimiento del idioma.

3.3.2-Alumnado extranjero en las aulas asturianas. Marco legal

La presencia de alumnado de otros países y culturas en el sistema educativo español plantea nuevos retos educativos que hacen necesaria la puesta en marcha de nuevas estrategias didácticas y organizativas así como el desarrollo de nuevas habilidades por parte de los profesionales, así como el establecimiento de relaciones sólidas con las familias y con la comunidad inmigrante en general.

Existen varios motivos por los que los niños y las niñas inmigrantes pueden presentar desventajas educativas (Consejería de Educación y Ciencia, 2010):

1. La situación socioeconómica de sus familias, que en general, suelen encontrarse en situaciones de pobreza.
2. Pérdida del valor de los conocimientos que son válidos en otros entornos culturales, sobre todo en lo relativo a su lengua materna, el dominio del funcionamiento de los centros escolares o la posibilidad de que sus expedientes no sean valorados aquí.
3. Falta de dominio del lenguaje, lo que es una barrera tanto para la adquisición de conocimiento por parte del niño como para el mantenimiento de unas adecuadas relaciones con sus familias.
4. Muchas de las mujeres que llegan a nuestro país no han tenido la oportunidad de formarse, y por tanto, son más reticentes a la hora de colaborar con la escuela, además es posible que en algunos casos no le concedan a la educación de sus hijos la importancia que tiene.
5. Los sistemas educativos del país de origen pueden tener grandes diferencias con el nuestro.
6. La gestión personal del duelo migratorio: el duelo migratorio es un proceso que cada persona vive de una forma muy personal, por lo que es importante conocer en qué momento del mismo se encuentra el alumno cuando llega al aula.

En este sentido, se amplía la normativa tanto a nivel estatal como autonómica que promueve la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español. En primer lugar, ya la Constitución Española³ reconoce en el Artículo 27 el derecho a la educación, estableciendo que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita y que los poderes públicos tienen el deber de garantizar el derecho de todos a la educación.

³ Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, num.311, pp. 29313 a 29424

La LOE⁴ destaca ya en el Título Preliminar que uno de los fines del sistema educativo español es la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. En el artículo 71 se recogen los siguientes principios que deben regir las actuaciones de las Administraciones Públicas:

1. Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por sus altas capacidades intelectuales o por cualquier otra circunstancia personal o familiar que suponga necesidad desde el punto de vista educativo, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

El artículo 72 establece que corresponde a las Administraciones Públicas dotar a los centros de los recursos y del personal necesario para hacer frente a las necesidades de estos alumnos, por último en el artículo 79 se señala que corresponde a las Administraciones Públicas desarrollar cuantos programas sean necesarios para la atención adecuada a los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español.

A nivel autonómico el decreto⁵ 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación primaria en el Principado de Asturias destaca que la intervención educativa tiene que contemplar como principio fundamental la atención a la diversidad, que puede manifestarse tanto en las formas de aprender como en las características personales que condicionan el propio proceso de aprendizaje y las medidas de atención a la misma tienen que aplicarse de forma inmediata una vez que se detectan las necesidades, para asegurar un desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje. El artículo 4 de dicho decreto, determina en el punto b, que uno de los objetivos de la educación primaria es conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y tener una actitud de rechazo de cualquier prejuicio y de no discriminación por razones personales, sociales, culturales, de creencias o de razas. En el artículo 16 se concretan los principios de atención a la diversidad, definiendo la misma como *el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y las de salud del*

⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, num.106, pp. 17158 a 17207

⁵ Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 16 de junio de 2007, num.140, pp.11794 a 11907.

alumnado. Respecto al alumnado de incorporación tardía el decreto establece en el artículo 20 que los alumnos y alumnas que presenten un desfase en su nivel de competencias de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que le correspondería por edad. Para ese alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad. Por otra lado, los alumnos que presenten dificultades en cuanto al dominio de la lengua castellana recibirán una atención específica en este sentido. Además, los padres y madre o tutores legales recibirán por parte del centro educativo el asesoramiento sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo.

Por último, el decreto⁶ 74/2007 de 14 de junio por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias señala entre los objetivos de la Educación secundaria en Asturias (artículo 4) desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. En el artículo 14 se enumeran los principios de atención a la diversidad, destacando que las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa y no podrán en ningún caso suponer discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Respecto al alumnado de incorporación tardía el decreto señala que la escolarización de los alumnos que se incorporen de forma tardía al sistema educativo español por las razones que sean se realizará a teniendo a sus conocimientos, circunstancias, edad e historial académico, además los alumnos que presentan un desfase de dos o más años podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que le correspondería por edad de acuerdo a lo que establezca la consejería competente, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa escolar dentro de los límites de edad establecidos.

3.3.3-Presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo asturiano. Análisis demográfico

La presencia de estudiantes de nacionalidad extranjera en los centros asturianos ha ido aumentando progresivamente, de tal manera que en el cómputo global de las enseñanzas no universitarias, el alumnado extranjero suponía, en el curso 2011-2012, el 5,49% de los alumnos/as.

⁶ Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, de 12 de julio de 2007, num.162, pp. 13835 a 14035

Aunque el alumnado extranjero está presente en todos los niveles educativos, es en las enseñanzas obligatorias donde su representación es mayor, siendo un 31,16% en la Educación Primaria y un 30,12% en la Educación Secundaria.

En cuanto a la distribución territorial, los municipios que más alumnado de otras nacionalidades acogen son aquellos que tienen mayor número de población, Oviedo y Gijón, en los cuales se encuentra el 64,53% del mismo. Oviedo acoge al 32,55% de estos estudiantes, por su parte Gijón escolariza al 31,98%, seguido de Avilés (7,57%), Mieres (2,47%) y Langreo (2,34%). Pero la incidencia del alumnado extranjero en estos municipios es diversa, así en Oviedo el 6,65% de todos los alumnos del municipio es extranjero, frente al 6,49% de Gijón, sin embargo en Mieres o Avilés, que son algunos de los municipios asturianos que acogen a más alumnos de otras nacionalidades, la incidencia es muy baja, lo que queda reflejado en la siguiente tabla:

Municipios	Total escolares municipio	Escolares extranjeros municipio	% escolares extranjeros respecto al total de escolares del municipio
Parres	559	69	12,34%
Tevera	45	4	8,89%
Cangas de Onís	1.227	107	8,38%
Ibías	100	8	8%
Somiedo	44	3	6,82%
Oviedo	33.033	2.547	6,65%
Rivaddeba	256	17	6,64%
Gijón	38.554	2.502	6,49%
Rivera de Arriba	175	11	6,29%
Piloña	774	44	5,68%
Cabrales	160	9	5,63%
Ribadesella	716	40	5,59%
Llanes	2.380	129	5,42%
San Martín del Rey Aurelio	2.652	138	5,20%
Pravia	1.223	63	5,15%
Allande	140	7	5%

Tabla 3. Incidencia del alumnado inmigrante respecto al total de alumnos/as del municipio, curso 2011-2012 (principales municipios). Fuente *Atlas de la Inmigración en Asturias. Monográfico de educación.*

Atendiendo a las etapas educativas, la incidencia en Educación Infantil es de un 2,27 %, en Educación Primaria es de 5,39%, En la Educación Secundaria Obligatoria es de 7,87 %, y en el Bachillerato de un 4,29%, como muestra el siguiente gráfico:

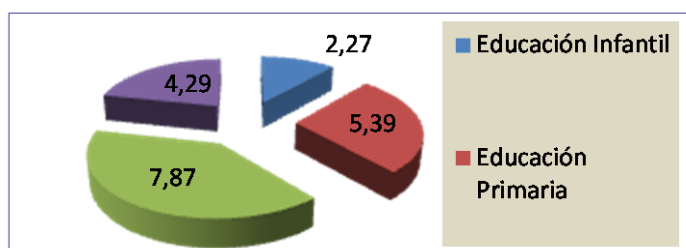


Gráfico 5. Incidencia del alumnado inmigrante en cada etapa educativa, curso 2011-2012. Fuente *Atlas de la Inmigración en Asturias. Monográfico de educación.*

Oviedo y Gijón agrupan al 62,24% del alumnado extranjero en Educación Primaria, Avilés al 7,69%, Siero a un 5,59 %, Mieres a un 2,27% y Pravia a un 2,10%, entre otros.

Tras la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria es la que más alumnado extranjero aglutina, un 35,82%, que provienen mayoritariamente de América del Sur (47,60%), de la Europa Comunitaria (23,81%), África (9,91%) y América Central (9,48%). En concreto destaca la presencia de alumnos/as procedentes de Rumanía (14,45%), Ecuador (12,96%), Colombia (9,64%) y Brasil (8,84%)

Atendiendo a la titularidad de los centros, es en los centros públicos y donde más alumnado extranjero se concentra. La presencia de alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera es notablemente superior en los centros públicos en todas las etapas educativas, siendo en la Educación Secundaria Obligatoria donde un mayor número de alumnado que procede de otras nacionalidades se escolariza en un centro concertado.

En cuanto a la distribución por sexo, en las Enseñanzas de Régimen General apenas se aprecian diferencias, un 49,9% son mujeres frente al 50,01% de varones. En este sentido, en los programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) donde más contraste se da, y que el 75,37% son hombres.

4.3.4-Medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad

La escolarización es uno de los elementos más importantes en el proceso de socialización de los menores inmigrantes, aunque puede verse dificultado por el hecho de encontrarse con una lengua desconocida o con un sistema educativo diferente al de sus países de origen (Braga y Hevia, 2009).

En general puede decirse que muchos de los niños y niñas que provienen de otros países presentan una situación escolar cuyos rasgos más característicos son los siguientes (Braga y Hevia, 2009):

1. Un frecuente cambio de centro educativo como consecuencia de un proyecto migratorio.
2. Desconocimiento familiar de las características del sistema educativo español.
3. En ocasiones, conflicto entre la cultura escolar y familiar, lo que dificulta notablemente su integración.
4. A veces presentan problemas lingüísticos.
5. Pérdida de la lengua vernácula del alumno/a, rompiendo con su cultura de procedencia.
6. Una situación económica que en ocasiones es precaria, y por lo tanto, requiere la adopción de medidas sociales para poder disponer de los recursos necesarios para trabajar en las aulas.

El hecho de que una parte de los alumnos/as de origen extranjero se matriculen a lo largo del curso escolar se debe a factores muy diversos relacionados generalmente

con las condiciones de vida familiares. El proceso a seguir cuando un menor de origen extranjero se incorpora a un centro educativo del Principado de Asturias es el siguientes (Consejería de Educación y Ciencia, 2010)

1. Valoración inicial por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el caso del alumnado de Educación Infantil y Primaria o por el Departamento de Orientación del propio centro en el caso del alumnado de educación Secundaria.
2. Adscripción del estudiante al nivel que mejor se adecúa a su situación.

Desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias se han puesto en marcha el Programa de Acogida al Alumnado Inmigrante, que pretende dar una respuesta a las necesidades que plantea la diversidad cultural presente en los centros educativos, y que tiene los siguientes objetivos:

1. Crear las condiciones óptimas para una buena acogida en los centros educativos del alumnado de otros países.
2. Aprovechar los valores que esta diversidad proporciona a los centros educativos preparando al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente más plural.
3. Favorecer nuevas estructuras organizativas que permitan desarrollar medidas metodológicas, didácticas, curriculares y de agrupamiento que garanticen tanto el aprendizaje intensivo de la lengua castellana como el acceso al currículo del alumnado que se incorpora progresivamente a lo largo del curso escolar.
4. Ayudar al profesorado a responder a los nuevos retos que plantea esta pluralidad cultural mediante el asesoramiento directo, la propuesta de materiales y recursos o actividades de formación.

Las actuaciones que se llevan a cabo dentro de este programa son (Consejería de Educación y Ciencia, 2010):

1. Programa de acogida:

- Tutorías de acogida: los centros educativos públicos que escolaricen a un número alto de alumnado extranjero pueden contar con un profesor dentro del claustro como Tutor de Acogida, que recibe una formación específica y que tiene por funciones planificar y dinamizar el Programa de Acogida del Centro, recopilar información sobre el nuevo alumno y colaborar con el orientador en la evaluación inicial, mantener contacto con las familias para facilitar la incorporación al centro, transmitir al tutor y al profesorado la información obtenida sobre el alumnado de reciente incorporación y realizar el seguimiento del plan de trabajo diseñado para cada estudiante e intervenir en la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua.
- Aulas de acogida y acceso al currículo: los centro públicos que escolaricen en las etapas obligatorias a más de treinta alumnos extranjeros pueden organizar

Aulas de Acogida y Acceso al Currículo, que tienen por objetivos proporcionar competencias lingüísticas en español, favorecer la adquisición de vocabulario curricular de las distintas áreas que facilite su proceso de escolarización, introducir el conocimiento del medio natural y social y reforzar las competencias instrumentales básicas. Los destinatarios son alumnos de nueva incorporación en los centros educativos que, por edad, les corresponde la escolarización en el 2º o 3º ciclo de la Educación Primaria o la Educación Secundaria Obligatoria y que presentan un nivel de español bajo o nulo.

- Aulas de inmersión lingüística: son recursos dirigidos a aquellos alumnos extranjeros que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias y conocimientos básicos para facilitar su integración en el curso correspondiente. Su desarrollo es simultáneo a la escolarización de estos alumnos en los grupos ordinarios. En el caso de alumnado de primaria la atención se realiza en el propio centro educativo del menor, al cual se desplaza el profesor durante un trimestre escolar en un máximo de 10 horas semanales. En la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos acuden a esas aulas durante unas cuatro horas de su jornada escolar de forma simultánea con la asistencia a sus centros de procedencia.

2. Otro tipo de actuaciones:

Otro tipo de actuaciones entre las que destacan la dotación de materiales didácticos, la formación del profesorado, la colaboración con ONG y asociaciones a través de subvenciones para desarrollar por una parte acciones dirigidas a complementar los programas de Compensación Educativa en Centros de titularidad pública y, por otra, acciones dirigidas a fomentar los aspectos del enriquecimiento que aportan las diferentes culturas al proceso educativo, el Plan Proa⁷, atención a las familias o el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

Como demuestran los datos estadísticos, la presencia de personas de otras nacionalidades en nuestra sociedad cada vez es mayor, y por lo tanto, también dentro del Sistema Educativo. Esto último ha dado lugar a que en los últimos años surgiera la necesidad de poner en marcha determinadas medidas y actuaciones, como las tutorías de acogida o las aulas de inmersión lingüística, dirigidas a dar respuesta a las nuevas situaciones provocadas por la diversidad cultural existente, y que exigían un esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa, algo que las propias leyes recogen al reconocer la atención a la diversidad como uno de los principios que deben regir el Sistema Educativo español. Pero esta situación ha dado un giro drástico en los últimos años debido a los recortes económicos a que se ha visto sometida la educación, y en especial los centros educativos de carácter público, que son los que aglutinan mayor proporción de alumnado inmigrante, y que se han visto obligados a reducir muchos de sus servicios.

⁷ Plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) aborda las realidades del alumnado asociadas al entorno mediante varios programas que se centran fundamentalmente en dos líneas de actuación, el acompañamiento y el refuerzo.

3.4-Participación de las familias en la comunidad educativa

La participación de los padres y madres en el sistema educativo es tanto una necesidad como un deseo, compartido por todos los agentes que interactúan en el mismo. Pero la implicación familiar no debe limitarse a su función educativa, por el contrario, tiene que extenderse a su capacidad para motivar y potenciar todos los aprendizajes que los hijos e hijas hagan en cualquier contexto. La familia desarrolla un papel primordial dentro del funcionamiento de los centros escolares, ya que aumenta las posibilidades de éxito en los aprendizajes formales y permite hacer de los mismos un lugar abierto a la comunidad y al medio en el que se inserta.

Para que la relación entre las familias y la escuela sea positiva, el propio centro escolar debe potenciar la posibilidad de que se realicen tareas conjuntas que formen parte del Proyecto Educativo de Centro (López, Riado y Sánchez, 2004).

Navarro (1999) divide las formas de participación de los padres y madres en la escuela en medidas legislativas y medidas organizativas. Entre las primeras se encuentran todas las medidas relativas al fomento de la participación que recogen las diversas leyes de educación promulgadas tras la Constitución de 1978. Según Navarro (1999) las medidas organizativas se dividen a su vez en estrategias organizativas de participación grupal, estrategias institucionales de participación personal y estrategias de participación para-institucionales:

1. Estrategias de participación grupal: son estrategias que facilitan la participación de los padres en los órganos de gestión y administración de los centros, en concreto el Consejo Escolar, que facilita la participación directa de los padres y a su vez les proporciona la oportunidad de participar de forma indirecta en otros órganos que son propios y exclusivos de los profesores. Al ser miembros del Consejo Escolar los padres y madres pueden intervenir en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno o del proyecto educativo, que es el documento más importante porque refleja las señas de identidad del colegio. (Navarro, 1999). El Consejo Escolar es el órgano colegiado de los centros escolares en cuya composición intervienen los órganos unipersonales de gobierno del centro y los representantes de todas las instancias implicadas en la educación.
2. Estrategias institucionales de participación personal: la principal es la tutoría, que de ser la principal labor de la acción educativa (Navarro, 1999). Es sumamente importante establecer relaciones con la familia a través de la tutoría, ya que los problemas del alumno incumben tanto a la familia como a la escuela.
3. Estrategias de participación para-institucionales: hace referencia a aquellas estrategias de participación que tienen un carácter voluntario, y que son principalmente las Asociaciones de Padres de Alumnos y las Escuelas de Padres (Navarro, 1999). A través de las primeras los padres pueden promover actividades, mediar en la resolución de conflictos o disponer de mayor

información sobre cuestiones puramente pedagógicas y educativas. Las Escuelas de Padres tienen como objetivo fundamental asesorar e informar a los padres sobre cuestiones relativas a la educación de sus hijos e hijas mediante conferencias, reuniones o cursos, son un mecanismo que pretende ayudar a los padres en su rol de educadores.

En esta misma línea Pérez Díaz et al. (2001) señalan que hay dos formas de participación de los padres y madres en la educación, la vía individual y la vía colectiva:

1. La vía individual: la participación en la escuela de forma individual implica varias cosas. En primer lugar, conlleva intervenir de forma activa en la ayuda en la realización de las tareas escolares y en mostrar interés en lo que los hijos e hijas van aprendiendo en la escuela cada día, por las relaciones que mantienen con sus compañeros/as y profesores/as. En este caso la comunicación con la escuela suele tener lugar a través de reuniones con el tutor o con los diferentes profesores, aunque generalmente, estas reuniones no surgen por propia iniciativa, sino que los padres y madres solo suelen acudir al centro cuando surge algún problema con los hijos/as o cuando les reclama el profesor/a. Otro aspecto a destacar es la participación de los padres y madres en las actividades de los centros, actividades que son de índole muy diversa (lúdicas, culturales, deportivas...) y que también suele ser escasa, pero que es un indicador importante por el centro escolar al que acuden sus hijos y por el funcionamiento del mismo.
2. La vía colectiva: es la principal vía de participación y se desarrolla mediante la pertenencia a alguno de los órganos que representan a las familias; las Asociaciones de Padres y Madres (AMPA) y los Consejos Escolares. En este sentido, la ley anima a que las Asociaciones de Madres y Padres participen de forma institucional en los centros, sin que interfieran en las tareas que les corresponden a los docentes (Sarramona, 1999) y éste es el órgano que mayoritariamente suelen utilizar los padres y madres para formar parte de la vida del centro, ya que son pocos los que hacen uso del derecho legal a partir en el Consejo Escolar, y de esta forma, decidir sobre la gestión y gobierno de los centros.

En este sentido Pereda (2006) señala la existencia de dos tipos de roles que los padres y madres pueden adoptar en sus relaciones con la escuela y que tiene que ver con la modalidad de participación utilizada, que puede ser la participación individual o la participación social. El rol de la familia como responsable de la educación de los hijos e hijas hace referencia al papel que tienen los padres y madres estrictamente como tales en la educación de los hijos e hijas. Por el contrario, cuando la familia asume el rol de coeducadora junto con la escuela su nivel de participación en ésta aumenta de forma notable, ya que además de pertenecer al AMPA y de tener contactos regulares con los profesores, los padres y madres participan en actividades socioeducativas y en la toma de decisiones relativas a aquellos aspectos que afectan directamente a la educación de los niños y las niñas.

En cuanto a las formas de participación, Pereda (2006) relaciona la participación individual con la idea de formación y control, y la participación social con el sentido de corresponsabilización.

Otra clasificación posible de las formas de participar es la que tiene que ver con el apoyo a nivel legal e institucional, que permite establecerse vías de comunicación tanto en el plano formal como informal (Vila,1998):

1. Contactos formales: se basan en el derecho formal que tienen los padres y las madres de los alumnos y alumnas a participar en el funcionamiento de los centros educativos públicos, y que suele producirse a través de los Consejos Escolares, las AMPA y las reuniones entre las familias y los profesores.
2. Contactos informales: se producen a las horas de entrada o salida de los colegios o durante el desarrollo de diversas fiestas y actividades escolares, y nacen de la iniciativa de la familia, que tiene una clara disposición a participar en el centro para colaborar en el desarrollo educativo y social de los niños y niñas.

Uno de los aspectos más relevantes de la participación de las familias en los centros educativos es la escasa participación del padre, situación que, aunque debería resultar llamativa por el aumento de la implicación de los varones en las tareas domésticas y en la educación de los hijos, es vivida con normalidad (Priegue Caamaño, 2006).

Desde el punto de vista de las familias, diversos estudios como el realizado por Marchesi y Pérez (2005) ponen de manifiesto su insatisfacción con su participación en el centro. La misma investigación muestra que aspectos como el ambiente de estudio del centro, la metodología utilizada por los profesores, las actuaciones del equipo directivo, los valores que el centro transmite, o la atención de los tutores son aspectos que en la etapa de la Educación Primaria (en la que la participación de las familias es más alta) favorecen la implicación de las familias en los centros.

Por parte de los centros escolares, desde hace unos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia de integrar a las familias en el funcionamiento y organización de los mismos, y los equipos directivos han asumido como una más de sus funciones la creación y consolidación de estructuras de participación real de las familias (Baraibar, 2005).

Pero es importante destacar la presencia de algunos factores que dificultan la participación de los las familias en los centros escolares.

Centrándose en el Consejo Escolar, Navarro (1999) destaca que la Administración educativa diseña la composición pormenorizada del mismo y por tanto, su presidencia es mayor, y en esta composición los padres y madres son los que cuentan con menor representación, suponiendo solo un tercio de la misma (Navarro, 1999). Además la falta de desarrollo y concreción de alguna de sus funciones lleva a funcionamiento del

Consejo Escolar sesgado hacia la opinión del profesorado, que son mayoría (Navarro, 1999).

En cuanto a las tutorías, tanto individuales como grupales, la falta de asunción del papel de los padres y madres como coeducadores y el desconocimiento de los procesos y metodologías de la participación hace que las tutorías queden reducidas a dos reuniones, o como mucho tres, a lo largo del curso escolar (Navarro, 1999).

Jensen, Joseng y Lera (2007), en la elaboración del programa Golden5⁸, dirigido a los profesores y profesoras, concretan algunos de los pasos que los profesores deben dar para establecer una relación sólida con las familias:

1. Realizar regularmente llamadas telefónicas a los padres y madres.
2. Proporcionar una atención especial a las familias para que acudan a las reuniones recordándoselo mediante mensajes enviados por diferentes vías (a través de los propios niños y niñas, mediante circulares escritas o llamadas telefónicas).
3. Mostrar interés por las familias.
4. Organizar grupos familiares en clase para realizar actividades fuera del colegio.
5. Invitar a los padres y madres a participar de forma activa en el centro.

La participación en las AMPAS tampoco resulta lo suficientemente efectiva, ya que son pocos los padres y madres que pertenecen a la misma por diferentes motivos, que puede incluir desde aspectos económico por no poder hacer frente a la cuota que hay que pagar por ser socio, hasta otro tipo de razones, como la percepción que se tiene sobre la interferencia de la escuela en la Asociación, es decir, la posibilidad de que la Junta directiva del AMPA esté controlada por los profesores y profesoras del centro (Navarro, 1999).

Algunas de las propuestas que cabe plantearse para fomentar la participación de las familias en los colegios son las siguientes (Fernández Prada, 2003):

1. Elaborar conjuntamente el Proyecto Educativo del Centro.
2. Regular la Organización para racionalizar el reparto de tareas, evitando el solapamiento y la duplicidad.
3. Regular la convivencia de toda la comunidad educativa mediante la elaboración conjunta de normas.
4. Organizar conjuntamente actividades culturales y recreativas que pongan de manifiesto la posibilidad de trabajar en equipo
5. Contribuir a la creación de un clima saludable y cordial

⁸ Programa educativo desarrollado a lo largo de tres años (2004-2007), que tenía por objetivo crear un ambiente escolar más agradable en el aula, y que se fundamentaba en la creencia de que la escuela tiene un papel fundamental en la educación de los futuros ciudadanos y en el desarrollo de actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia los demás.

3.4.1-La familia inmigrante en la escuela.

La escuela es un medio de integración social, y como tal, las estrategias que se desarrollen dentro de la misma deben contemplar la diversidad cultural, desarrollando experiencias de participación con las que los distintos grupos sociales se sientan identificados.

Como se ha señalado con anterioridad, el aumento de los flujos migratorios en los últimos años, ha tenido una notable influencia sobre el sistema educativo, y puesto que la participación es un elemento esencial para ejercer los derechos formales, la implicación de las familias inmigrantes en los centros educativos tiene que ser una prioridad, ya que es un elemento caracterizador de las sociedades formadas por una ciudadanía activa, clave en los sistemas democráticos (Aparicio y Tornos, 2005). Pero la realidad es que muchas de las iniciativas que se llevan a cabo para potenciar la integración del alumnado inmigrante se limitan a lo puramente educativo, dejando a un lado la importancia de la integración de la familia en la comunidad, que puede empezar por el centro en el que estudian sus hijos. A esto hay que añadir que las políticas públicas desarrolladas en este sentido también ponen el acento en la integración escolar, fundamentalmente mediante el aprendizaje de la lengua, sin tener en cuenta el contexto sociocultural en el que están inmersos dichos alumnos y alumnas.

Si la implicación de la familia en el proceso educativo es clave para el desarrollo académico y personal de los niños y niñas, en el caso del colectivo inmigrante es aún mayor, y cada vez se hace más notoria la necesidad de establecer una estrecha colaboración entre el centro educativo y la familia para una adecuada integración de la misma en la sociedad de acogida. Pero no hay que olvidar que hay diversos elementos que dificultan de manera clara la participación de las familias inmigrantes en la escuela, como el escaso manejo del idioma, el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo del país de acogida, las diferencias culturales o los problemas socioeconómicos, y por lo tanto, tanto la escuela como la familia deberán superar diversos obstáculos, como pueden ser los siguientes (Merino y Muñoz, 1999):

1. Problemas en la comunicación lingüística entre padres y profesores.
2. Falsas creencias relacionadas con el recelo de los padres y madres procedentes de otras culturas a colaborar con la escuela.
3. La alta movilidad residencial de las familias inmigrantes por cuestiones relacionadas con el trabajo.
4. Carencias formativas por parte del profesorado sobre técnicas que faciliten la implicación familiar.
5. Falta de apoyo administrativo, social y organizativo susceptible de mejorar y consolidar las vías de interacción entre las familias y la escuela

Partiendo de la base de que el menor conocimiento del sistema educativo limita considerablemente la participación de las familias en la escuela, uno de los objetivos fundamentales dentro de dicho sistema tiene que ser dar a conocer las formas de participación en los centros, ya que puede ser que se están produciendo lagunas en la

información que se proporciona en este sentido a las familias que proceden de otras culturas.

En este nuevo contexto educativo, marcado por la interculturalidad se pone de manifiesto la necesidad de construir una educación que genera ciudadanos que actúen en un mundo local y global, en grupos con pertenencia e ideas propias y en grupos más amplios con identidades compartidas (Fundación Encuentro, 2005, pp.147).

Soriano y Fuentes (2003) señalan también la necesidad de que la educación se convierta en un medio de cohesión e integración social, que facilite la interacción cultural en condiciones de igualdad, por lo tanto, la educación intercultural es la que debe primar en los contextos en los que predomine la diversidad (Priegue, 2008). La educación intercultural tiene que ser parte de un proyecto de construcción social porque parte de la base del reconocimiento de forma activa de las demás culturas.

La perspectiva de desarrollar una educación intercultural tiene múltiples beneficios para todo el alumnado en general, que pueden sintetizarse en los siguientes (Priegue, 2008):

1. Ofrecer el bagaje cognitivo e instrumental necesario para la inserción plena en la sociedad.
2. Facilitar la adquisición normal de estrategias relacionales y referentes culturales de la sociedad receptora dentro de una concepción de la escuela como espacio en el que se practican las primeras estrategias sociales.
3. Extender estos resultados a la familia migrada, debido a que la escuela es en muchos casos la primera institución de contacto con las sociedad de acogida.

Pero no hay que olvidar que la sistematización de una educación intercultural en los centros necesita de la puesta en marcha de determinadas actuaciones (Casanova, 2005):

1. Revisar los proyectos institucionales del centro para incorporar los contenidos necesarios para responder a la realidad del centro.
2. Examinar en profundidad los materiales curriculares y el lenguaje utilizado, eliminando todo aquello que vaya en contra de la propia interculturalidad.
3. mantener una organización flexible del centro que permita poner en práctica el curriculum intercultural.
4. Actualizar la formación del profesorado.

Como conclusión puede decirse que aunque en las últimas décadas se ha puesto de manifiesto la necesidad de crear relaciones fluidas entre las familias y la escuela y de generar mecanismos y estructuras a través de los cuáles éstas puedan ejercer su derecho a participar en los centros, aún queda mucho por hacer en este sentido, y la escuela como agente socializador tiene un papel muy relevante en la formación de

ciudadanos que ejerzan su derecho a participar y decidir en diferentes ámbitos, ya que ese derecho a participar puede ser un buen elemento para reducir las relaciones de poder que se dan, tanto dentro de la escuela como en otras esferas e instituciones de la organización social. Además, cabe señalar que la promoción de una cultura escolar más participativa, basada en la promoción de los valores democráticos es una de las prioridades europeas en materia de educación para la ciudadanía, pretendiendo alcanzar los siguientes objetivos (Euridyce, 2007)⁹:

1. Desarrollar en los alumnos una cultura política, es decir, adquirir conocimientos teóricos sobre los derechos humanos y la democracia, familiarizándose con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, y apreciando la diversidad cultural e histórica.
2. Desarrollar las actitudes y valores necesarios para convertirse en ciudadanos responsables.
3. Estimular la participación activa de los alumnos, de manera que puedan implicarse en la vida la comunidad escolar y local y adquirir competencias para participar en la vida pública, de forma responsable, constructiva y crítica.

Familia y escuela son dos ejes complementarios en la educación de los niños y niñas, que deben ser complementarios. Pero la realidad es que en la actualidad, las familias van delegando paulatinamente más funciones en la escuela, y en lugar de colaborar activamente con los integrantes del equipo educativo, se limitan a exigir que de éstos y éstas determinadas responsabilidades que no les corresponden.

En la actualidad la familia se ha visto sometida a numerosas transformaciones que han generado el surgimiento de nuevas formas de familia, como las familias monoparentales, o las familias reconstituidas, y que están relacionadas con los propios cambios que se han producido en la sociedad, como la incorporación de la mujer al mercado laboral, las largas jornadas laborales, etc...lo que ha dado lugar a que los padres y madres cada vez dispongan de menos tiempo para estar con sus hijos. Por todo ello se hace aún más necesaria la colaboración estrecha y directa entre la familia y la escuela como agentes coeducadores, y para ello es deben establecerse cauces de participación que permitan a los padres y madres estar realmente implicados en el funcionamiento de los centros educativos y en el sistema educativo en general. Para ello es necesario que desde los colegios se informe adecuadamente a los padres y madres sobre el funcionamiento del los Consejos Escolares, sobre las actividades que se desarrollan, y que se flexibilicen los horarios de las mismas y de la tutorías individuales, para facilitar lo máximo posible la asistencia a las mismas.

En cuanto a las familias inmigrantes, puedo concluirse que la participación en la escuela es aún más importante si cabe, por ser uno de los principales medios para la socialización e integración de los niños y niñas, y por consiguiente también de los padres y madres.

⁹ <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/>

4-LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES

4.1-Algunos conceptos clave

Para entender qué es la evaluación de programas es necesario clarificar primero algunos conceptos que están relacionados con la misma. En primer lugar parece imprescindible concretar lo que se entiende por "*programa*".

Fernández -Ballesteros (2001) señala que "*programa*", que es el vocablo que más se utiliza desde un punto de vista técnico, puede hacer referencia indistintamente a otros elementos que tienen que ver con la evaluación como políticas, proyectos o intervenciones.

En este sentido Fink (citado en Fernández-Ballesteros, 2001, pp.23) establece que un programa puede ser considerado como "*los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos preplanificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica*". Según esta definición las principales características de un programa son que sea sistemático y que haya sido rigurosamente planificado, y tiene que estar constituido por determinados elementos que hacen referencia a los recursos humanos y materiales que contribuyen a la mejora o transformación de una determinada realidad social. La principal característica de un programa es que debe partir de un diseño y una planificación previos.

Como se ha señalado anteriormente, son varios los términos que pueden utilizarse de manera homóloga en vez de programa, como políticas, proyectos o intervenciones, pero es necesario aclarar algunas de las diferencias que se dan entre los mismos. En este sentido, el propio Fink (citado en Fernández-Ballesteros, 2001, pp.24) señala que el objeto en evaluación de programas difiere por su complejidad y por el contexto físico o administrativo en que se desarrolla. Según la complejidad de los elementos que conforman el objeto a evaluar. De esta forma, la "política" se desarrolla a través de diversos programas, suponiendo el nivel más alto de complejidad, y por lo tanto, la dificultad en cuanto a la evaluación de las mismas es grande. Los programas propiamente dichos se dividen a su vez en un conjunto de proyectos que contienen una serie de acciones, que supondrían el nivel de complejidad más bajo (Fernández-Ballesteros, 2001, pp.25).

Además, no hay que olvidar que el objeto de evaluación se enmarca en un contexto determinado que puede ser más o menor amplio, que puede hacer referencia al ámbito estatal, autonómico, provincial o local, y que no hace referencia solo a intervenciones desarrolladas por las Administraciones Públicas, por el contrario, cada vez son más las entidades de carácter privado que aplican procesos de evaluación a las acciones que llevan a cabo.

En segundo lugar, es necesario clarificar el propio término de "**evaluación**", que puede hacer referencia a múltiples ideas, pero todas ellas tienen que ver con medir o valorar los méritos de algún objeto. Partiendo de la base de que es un concepto

abstracto y complejo pueden señalarse una serie de características que siempre están presentes en todo proceso de evaluación, y la más importante de ellas es que toda evaluación genera un conocimiento que supone una retroalimentación continua para el programa o el proyecto evaluado, ya que, a través de la misma se pueden ir incorporando aquellas mejoras que sean necesarias. Eola (2000) señala que todos los procesos de evaluación tienen en común los siguientes componentes:

1. Búsqueda de indicios: todo proceso de evaluación parte de la observación de una serie de pistas, que constituyen los indicios que serán la base de todo el proceso de evaluación.
2. Forma de registro y análisis: los indicios que fundamentan la evaluación tiene que ser registrados a través de diversos instrumentos.
3. Criterios: son los elementos que permiten establecer la comparación de las características del objeto de estudio. Si no se establecen unos criterios adecuados se puede decir que la evaluación será incompleta, ya que no será posible hacer un análisis comparativo del objeto de estudio.
4. Juicio de valor: la evaluación de un programa o proyecto tiene como último fin establecer un juicio de valor sobre los distintos componentes del mismo, incluso puede decirse que es el componente principal de las evaluaciones, ya que todos los mencionados anteriormente (búsqueda de indicios, el registro y el establecimiento de criterios) se orientan a la formulación de juicios de valor. En este sentido, Ravela señala tres formas maneras de formular juicios de valor. En primer lugar, desde un enfoque normativo debe ordenarse los elementos del objeto evaluado para compararlos entre sí. Desde un enfoque criterial el acento debe ponerse en un elemento concreto, a través de una operativización concreta del mismo, estableciendo claramente cómo funciona dentro del programa evaluado y cómo debería funcionar. Por último, un enfoque de progreso enfatiza cuanto ha cambiado el programa evaluado en función al punto de partida.
5. Toma de decisiones: todas las acciones evaluativas están encaminadas a la toma de decisiones, que pueden tener que ver con la mejora de las acciones desarrolladas a través del programa, con la reformulación de los objetivos del mismo, con la suficiencia o insuficiencia de los recursos, o incluso con que dicho programa tenga que dejar de desarrollarse.

Cuando hablamos de "**evaluación de programas**" no debemos entenderla como una auditoría o una inspección. La evaluación de programas es un instrumento que sirve para mediar las actividades y las acciones desarrolladas por un programa, y que por lo tanto, debería estar presente a lo largo de todas sus fases.

Amezcuca y Jiménez (1996, pp.2) definen la evaluación de programas como "*un proceso que compara lo observado con lo estandarizado*". Según esta definición, dos serían las ideas principales que definen el proceso de evaluación, por un lado la idea de observación, y por otro la de relacionar lo observado con lo establecido previamente.

Por su parte, Rossi y Freeman (1989, pp.14) utilizan indistintamente el término "evaluación" o "*investigación evaluativa*" para referirse a "*la aplicación sistemática de*

los procedimientos de la investigación social para valorizar la conceptualización, diseño, ejecución y utilidad de los programas de intervención social". Estos dos autores destacan que la investigación evaluativa forma parte de las ciencias sociales y utilizan los métodos propios de las mismas, además, el hecho de entender la evaluación como un proceso sistemático significa que se apoya en la utilización procedimientos previamente establecidos y aceptados por la comunidad científica.

Correa, Puerta y Restrepo (2002) señalan que la investigación evaluativa es el método concreto de la evaluación, utilizando las herramientas propias de la investigación social.

Por su parte Suchman (citado en Correa, Puerta y Restrepo, 2002. pp.31) establece una clara diferencia entre la investigación básica y la investigación evaluativa al asegurar que la investigación evaluativa no tiene por meta el descubrimiento de conocimiento, si no el proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo.

Fernández-Ballesteros parte de la idea de que el término "**valoración**" es más apropiado que "**evaluación**", siendo dos conceptos que en castellano tienen la misma etimología, pero sin embargo, se ha optado por utilizar el segundo porque la evaluación de programas es una disciplina que proviene de los países anglosajones, donde se dice "**evaluation**" (Ballesteros, 2001, pp.22). En este mismo sentido *El Diccionario de la Real Academia de la Lengua* define evaluar como señalar el valor de una cosa, y evaluación como sinónimo de valuación y valoración, pero distingue entre apreciar el valor de las cosas no materiales, significado con el que relaciona el término evaluar y apreciar el valor de las cosas materiales con el término "avaluar" (Correa, Puerta y Restrepo, 2002, pp.)

Scriven (citado en Fernández-Ballesteros, pp.22) señala que la evaluación supone "*la estimación del mérito de un objeto. En esta definición entran en juego otros tres elementos que merece la pena concretar. En primer lugar, es importante aclarar lo que es "mérito del objeto".* En este sentido, Tayler (citado en Ballesteros, 2001) señala que la evaluación de programas "*es el proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado*". Por otro lado Levine (citado en Ballesteros, 2001, pp.22) destaca que "evaluación de un programa es el examen de los efectos de un programa). De estas dos definiciones se deducen los dos elementos fundamentales relativos al "mérito" de un programa; por un lado la consecución de sus objetivos y por otro si ha tenido algún impacto en la población objeto.

Otro de los aspectos más relevantes y que es necesario analizar que se derivan de la definición dada por Scriven es cómo llevar a cabo "la estimación", procedimiento que requiere de la utilización de un proceso normativo, estandarizado y científico.

Por último, parece claro que otro de los elementos que se derivan de la definición dada por Scriven y hay que aclarar es cuál es la finalidad de la evaluación, que no es otra que la de tomar decisiones sobre el objeto evaluado. Weiss (citado en

Fernández Ballesteros, 2001, pp.37) la evaluación de programas dirigida a la toma de decisiones se orienta hacia alguno de los siguientes propósitos:

1. Continuar o discontinuar el programa.
2. Tratar de mejorar su funcionamiento.
3. Agregar o suprimir alguna de sus partes.
4. Establecer programas similares en otros lugares.
5. Redistribuir los recursos según los resultados de programas.
6. Aceptar o rechazar algún enfoque o teoría en el que esté basado el programa.

Perea, en la *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*, define la evaluación como "*una función que consiste en hacer una apreciación tan sistemática y objetiva como sea posible sobre un proyecto en curso o acabado, un programa o un conjunto de líneas de acción, su concepción, su realización y sus resultados. Se trata de determinar la pertinencia de sus objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto a la acción social, la eficacia, el impacto y la viabilidad. Una evaluación debe proporcionar unas informaciones creíbles y útiles, que permitan integrar las enseñanzas sacadas en los mecanismos de elaboración de las decisiones*" (Perea, 2003, pp.11).

De esta última definición se derivan otros conceptos que están directamente relacionados con la evaluación de programas y que son claves para su comprensión, como son la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la viabilidad.

En primer lugar, la pertinencia hace referencia "*a si el propósito del proyecto es coherente con las prioridades, es decir, si la intervención que se va a llevar a cabo va a suponer una mejora para los beneficiarios del programa o proyecto*" (Perea, 2003, pp.52).

La eficacia de un proyecto es "*la medida en que se han alcanzado los objetivos teniendo en cuenta el nivel de logro de los mismos y los periodos temporales para hacerlo*" (Perea, 2003, pp.50), pero no es suficiente con demostrar que determinado programa ha alcanzado sus objetivos en el grado previsto, sino que es necesario concretar la medida en que el propio proyecto ha contribuido realmente a transformar una realidad social. Para hacer una adecuada valoración de la eficacia de un proyecto es necesario valorar como se administran los recursos del proyecto, la adecuación de las actividades, la posible existencia de líneas de actuación que supongan un menor coste o que conlleven menos tiempo y el hecho de que la intervención que se pretende desarrollar no se solape con otras intervenciones.

Por otra parte la eficiencia hace referencia a "*la capacidad del proyecto de transformar los recursos financieros, humanos y materiales en resultados*", es decir, supone la utilización racional de los recursos disponibles para lograr los objetivos establecidos (Perea, 2003, pp.49).

El impacto tiene que ver con "*las consecuencias positivas o negativas que un proyecto genera sobre los beneficiarios del mismo*" (Perea, 2003,pp.53).

Por viabilidad se entiende "*la capacidad de un proyecto para promocionar un nivel aceptable de beneficios al grupo destinatario durante un periodo suficientemente largo una ve interrumpida la asistencia financiera y técnica del proveedor de fondos*"(Comisión de las Comunidades Europeas, 1993, citado en Perea, 2003, pp.55). Aunque la pertinencia, la eficacia, la eficiencia o el impacto de un proyecto hacen referencia a la medida en que se han conseguido los objetivos del mismo, la viabilidad tiene que ver con la capacidad del mismo para generar transformaciones sobre la realidad en la que se intervienen que permanezcan en el tiempo. Para que un proyecto sea realmente viable debe reunir las siguientes características (Perea, 2003, pp. 55):

1. Debe desarrollarse en un contexto propicio desde el punto de vista de la política llevada a cabo. Los cambios de orientación necesarios deben decidirse antes de que comience la fase de realización.
2. Los objetivos deben ser realistas y precisos.
3. Debe partir de una concepción adaptada a la capacidad administrativa y técnica de las personas beneficiarias.
4. El proyecto tiene que ser viable desde el punto de vista económico.

4.2-Las funciones de la evaluación

Son varias las funciones que se atribuyen a la evaluación, que no excluyentes entre sí, sino complementarias.

Eola (2000) destaca como funciones de la evaluación las siguientes:

1. Función simbólica: esta función tiene que ver con el hecho de que en la mayoría de las ocasiones se asocia la evaluación con el fin de un ciclo, aunque no sea así realmente.
2. Función Política: la evaluación es un instrumento clave para la toma de decisiones y adquiere gran importancia en la planificación de los programas y proyectos.
3. Función de conocimiento: la evaluación permite ampliar el conocimiento sobre los objetos evaluados y produce nuevas informaciones sobre los mismos.
4. Función de mejoramiento: la evaluación permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los programas que se están evaluando.
5. Función de desarrollo de capacidades: los procesos de evaluación potencian el desarrollo de capacidades técnicas y metodológicas tanto en aquellos/as que los desarrollan como en las propias instituciones.

Por su parte, Fernández-Ballesteros (2001, pp.31) señala como funciones de la evaluación de programas sociales las siguientes:

1. Contabilidad Pública y base para nuevas decisiones presupuestarias: si un programa ha logrado la consecución de los objetivos que tenía marcados ajustándose de manera eficaz y eficiente al presupuesto que había asignado para su desarrollo se podrán tomar nuevas decisiones presupuestarias para poder continuar con el mismo.
2. Justificación de decisiones: la evaluación de programas no siempre se utiliza para tomar decisiones sobre el mismo, sino que en ocasiones, se da el proceso contrario, se solicitan evaluaciones para justificar algunas decisiones adoptadas previamente.
3. Actuaciones sobre el programa: la evaluación de programas debe ser una de las bases sobre la que emprender acciones sociales, por lo que uno de sus fines principales es, como se ha señalado con anterioridad, tomar decisiones sobre el objeto evaluado, que pueden estar encaminadas a su a su mejora, a su sustitución, e incluso, a su eliminación.
4. contrastación de teorías: la evaluación es una disciplina científica que se enmarca dentro de las ciencias sociales, y que por lo tanto, que se lleva a cabo a partir de un método estandarizado y consensuado y de una metodología rigurosa. Como disciplina científica parte de unas teorías previas, pero también genera otras nuevas que apoyan los programas.

4.3-Tipos de evaluación

La primera de las clasificaciones posibles es la que establecen Stufflebeam y Sinkfield (citados en Correa, Puerta y Restrepo, 2002, pp.29), que dividen las evaluaciones en Pseudoevaluaciones, Cuasievaluaciones y verdaderas evaluaciones. Las primeras se refieren a las evaluaciones políticas que tienen por objetivo generar un punto de vista concreto sobre el objeto evaluado, ya que los problemas que se plantean son los que interesan al cliente de la evaluación. Otro tipo de Pseudoevaluaciones son los estudios que tienen por objetivo asegurar el apoyo público hacia un determinado proyecto. Las evaluaciones cuasievaluativas se refieren a los estudios evaluativos basados en el cumplimiento de objetivos que establecen relaciones entre el programa y los resultados del mismo. Por último, las verdaderas evaluaciones, que se basan en la utilización de métodos y técnicas de la investigación evaluativa.

Podemos encontrar distintas clases de evaluación según su ubicación temporal, según su objeto, en función de quién la hace o por los instrumentos a través de los cuales se desarrolla. En función de la temporalidad las evaluaciones pueden clasificarse de la siguiente manera:

1. Evaluación previa: la evaluación previa de un proyecto se realiza antes de que éste se ponga en marcha, para valorar en qué medida es pertinente ponerlo en marcha, cuál es el proyecto más adecuado en función de las necesidades a las que se pretende dar respuesta y de los recursos con los que o si deben introducirse cambios en el mismo antes de su puesta en marcha.

2. Evaluación simultánea: tiene por objeto examinar todos los aspectos, tanto positivos como negativos, que van surgiendo durante la ejecución del programa.
3. Evaluación final: se lleva a cabo una vez que el proyecto ha finalizado, y tiene por objetivo valorar el desarrollo global del mismo.
4. Evaluación posterior: este tipo de evaluación se realiza un tiempo después de haber concluido la ejecución del proyecto, para analizar en qué medida ha contribuido a las transformaciones sociales del contexto en que se llevó a cabo

Según su objeto las evaluaciones pueden ser:

1. Por el propósito: según el propósito podemos hablar de evaluación de resultados y de evaluación de objetivos. La primera de ellas, la evaluación de resultados supone valorar la calidad de los bienes generados por el proyecto. Evaluar en base a los objetivos supone valorar si la ejecución del proyecto ha contribuido a cambiar y mejorar la situación de los beneficiarios del mismo. El llevar a cabo una correcta evaluación por objetivos implica, que éstos hayan sido formulados adecuadamente y de forma operativa.
2. Por su naturaleza, su escala y sus niveles: según este criterio, la evaluación puede ser descriptiva o explicativa. Según la escala de los proyectos grandes, en los que resulta más productivo la utilización de técnicas cuantitativas, y de proyectos pequeños. Finalmente, según sus niveles la evaluación puede ser normativa, estratégica, táctica u operativa.

Otra división posible tiene que ver con quién hace la evaluación. En este sentido las evaluaciones pueden ser externas, internas, mixtas o participativas:

1. Evaluaciones externas: son aquellas realizadas por personas ajenas a la institución. Una de las principales ventajas que se adjudican a las evaluaciones externas es que son totalmente objetivas. Así mismo, se presupone que los evaluadores externos manejan de forma más adecuada las técnicas e instrumentos de la evaluación. Por el contrario, uno de los principales inconvenientes es que las evaluaciones externas resultan excesivamente costosas.
2. Evaluaciones internas: son aquellas que llevan a cabo los propios responsables del proyecto. Los análisis llevados a cabo desde dentro de la institución suelen ser mucho más precisos en lo relativo a las debilidades y fortalezas de la realidad a la que se refieren, además, las evaluaciones internas suelen resultar más baratas que las externas. Algunas de las ventajas de este tipo de evaluación son las siguientes:
 - ❖ Puede ser parte fundamental de la estructura de una institución
 - ❖ Permite que se acepten más fácilmente los resultados.
 - ❖ Ofrece a los evaluadores mayores posibilidades de conocer realmente el programa.

3. Evaluaciones mixtas: las evaluaciones mixtas consisten en una conjugación de las dos anteriores, estableciendo unos criterios comunes que permitan aprovechar las ventajas de cada una de ellas.
4. Evaluación participativa: en este tipo de evaluación son las personas beneficiarias del proyecto quienes tienen el papel principal. Este tipo de evaluaciones suelen llevarse a cabo en proyectos basados en la investigación-acción, en los que se da un proceso continuo de aprendizaje y de generar conocimientos.

En función de los instrumentos las evaluaciones pueden ser de tipo cualitativo o cuantitativo.

1. Evaluaciones cuantitativas: se basan en la utilización de métodos puramente cuantitativos, cuyas características principales son que buscan la objetividad en lo evaluado, que se basan en la obtención de datos, que evalúan a los individuos en poblaciones, se utilizan fundamentalmente para evaluar programas de gran alcance y se dirigen a la evaluación de resultados. Las técnicas cuantitativas más utilizadas son la entrevista estructurada, la encuesta o la observación estructurada.
2. Evaluaciones cualitativas: en las evaluaciones de índole cualitativa se basan en aspectos subjetivos, analizando particularidades frente a generalidades, y se suelen aplicar a programas locales, centrándose fundamentalmente en el proceso. Las técnicas cualitativas por excelencia son la entrevista abierta, los grupos de discusión y la observación participante.

Por su parte, Fernández-Ballesteros (2001), establece la siguiente distinción en cuanto a los tipos de evaluación:

1. Evaluación formativa/evaluación sumativa: la evaluación formativa es la que se desarrolla durante la aplicación del proyecto y está encaminada a la mejora del mismo. En este sentido, Ravela (pp.24) señala que el término "evaluación formativa" hace referencia a aquellas evaluaciones cuyo propósito principal sirve de base para tomar decisiones y mejorar aquello que ha sido evaluado. En general se aplica en la fase de desarrollo del programa. Algunas de las características de este tipo de evaluación son (Correa, Puerta y Restrepo, 2002, pp.38):
 - ❖ Es un componente esencial de la planificación.
 - ❖ Es continua e integral.
 - ❖ Permite valorar la eficiencia y la eficacia de un servicio o programa.
 - ❖ Implica una autoevaluación.
 - ❖ Cumple una función retroalimentadora dentro del desarrollo del programa.

- ❖ Brinda una información general del universo evaluado.
- ❖ Ofrece registros sistemáticos durante su ejecución.
- ❖ Minimizar el desfase entre identificación de problemas y toma de decisiones.
- ❖ No presenta costos adicionales.

La evaluación sumativa o evaluación de resultados, es la que se lleva a cabo una vez que ha finalizado el programa. Amezcúa y Jiménez (1996, pp.3) definen la evaluación formativa como aquella que consiste en proporcionar información sobre cómo mejorar un programa ya en proceso o la gestión del mismo. Estos mismos autores que le evaluación formativa tiene que ver con la adecuación del lenguaje usado en función de los beneficiarios/as del programa, y por lo tanto, está relacionada con la planificación. Algunas de sus características son las siguientes (Correa, Puerta y Restrepo, 2002, pp.38):

- ❖ Es un componente del proceso de evaluación y lo complementa.
- ❖ Es circunstancial.
- ❖ Se puede aplicar al estudio de factores de eficiencia.
- ❖ Es recomendable que le lleve a cabo por una persona externa al servicio.
- ❖ Forma parte del proceso de retroalimentación
- ❖ Brinda una información acerca del desarrollo del programa.
- ❖ Supone un costo adicional.

Este tipo de evaluación debe medir los bienes generados por el proyecto, los efectos y el impacto del mismo.

2. Evaluación proactiva/Evaluación retroactiva: cuando la evaluación se lleva a cabo para tomar decisiones sobre el propio programa es una evaluación proactiva, por el contrario, si lo que se pretende es medir los resultados del mismo es una evaluación retroactiva.
3. Evaluación desde dentro/evaluación desde fuera: en cuanto a la primera, Fernández-Ballesteros (2001) señala como ventajas, además de que es menos costosa, que minimiza la reactividad de los sujetos y optimiza la mejora del programa. La evaluación desde fuera maximiza la credibilidad social de la evaluación.

4.4-La metaevaluación

El término *metaevaluación* hace referencia de forma genérica a la evaluación del propio proceso de evaluación.

El primero de los autores en utilizar este término fue Michael Scriven, uno de los precursores de la evaluación como disciplina, y en su obra "Evaluation Thesaurus" realiza una exposición clara de lo que se entiende por metaevaluación, asegurando

que ésta debe de ser uno de los principios profesionales en los que se base cualquier proceso evaluativo (citado en Fernando Díaz, 2001). Scriven parte de la idea de que la metaevaluación es una fase más de los procesos de valuación, generalmente la última. Otros autores, como Stufflebeam señalan que es condición indispensable de toda evaluación que sus logros, las técnicas y métodos utilizados, los instrumentos...sean evaluados, para detectar los posibles errores cometidos a lo largo de la misma.

Como se ha señalado, el término *metaevaluación* es un concepto de reciente utilización. Uno de los trabajos más importantes en este sentido fue el realizado por Miguel Ángel Santos Guerra y otros autores en 1999, que señalan que la metaevaluación consiste en analizar el propio proceso de evaluación, pero no necesariamente tiene que hacerse una vez que ésta ha finalizado, por el contrario, es conveniente que se haga de forma paralela para poder corregir los errores que puedan surgir.

La *metaevaluación* no es un proceso meramente técnico, sino que tiene connotaciones políticas y éticas, basadas en la aplicación de criterios de rigor. Aunque la *metaevaluación* debe sustentarse en las mismas ideas que la evaluación sobre la que se aplica, es conveniente también utilizar criterios diferentes en una y otra, para detectar las posibles incoherencias que puedan darse entre ambas. Pero aparte del rigor, una buena metaevaluación ha de partir de la reflexión sobre otros aspectos también. En este sentido Santos Guerra plantea seis contextos básicos de exploración: contexto de constitución, contexto de justificación, contexto de negociación, contexto de presentación, contexto de valoración y contexto de difusión (Bordas, Coronel, Domínguez, Gairín, González y Tejada, 1999, pp.267):

1. Contexto de constitución: se refiere a todo aquello que tiene que ver con el momento en que surge la evaluación. El metaevaludor/a debe reflexionar sobre aspectos que tienen que ver con de quién parte la iniciativa de la evaluación, ya que no es lo mismo que surja de las personas que se benefician de un proyecto o programa, que de los/as directivos/as de la institución, por qué se realiza en ese momento y no en otro, que objetivos se buscan con ello, si se ha negociado la evaluación y cómo se ha desarrollado dicha negociación o si la evaluación se plantea como un mecanismo de poder o como un proceso democrático abierto a todas las partes implicadas en el mismo.
2. Contexto de justificación: consiste en analizar la pertinencia de los métodos elegidos para la obtención de información en función de los objetivos y las metas perseguidos con la evaluación y el análisis de los datos obtenidos.
3. Contexto de presentación: la persona que lleva a cabo la *metaevaluación* debe analizar el contenido y la forma de presentación de los informes y a quién se han hecho llegar. Aspectos como la utilización de un lenguaje adecuado, la coherencia entre los argumentos utilizados y los datos analizados, la claridad expositiva son aspectos fundamentales.

4. Contexto de negociación: Los informes con los resultados de la evaluación deben llegar a todas las audiencias implicadas, y de forma directa, y es necesaria analizar aspectos relativos a si dichos informes se han entregado en las fechas estipuladas, si se ha dado un tiempo prudente para leerlo, si los informes han tenido que ser modificados por algún motivo o si han podido reflejar con exactitud todas las cuestiones conclusiones importantes que los datos recogidos reflejen, incluso aquellas que sean contrarias a los intereses de quién o quienes pongan en marcha la evaluación.
5. Contexto de valoración: aquí se trata de valorar como se ha desarrollado todo el proceso, si se han tenido que realizar cambios sobre la marcha respecto al plan inicial, si ha habido algún conflicto o si se han recibido presiones de algún tipo, si hubo algún tipo de sesgo que pudiera influir sobre la información recabada, si el tiempo utilizado ha sido el adecuado o se han percibido reticencias hacia la figura del evaluador.
6. Contexto de difusión: una vez que los informes de la evaluación están terminados deben difundirse entre la población de forma adecuada. Los informes tienen que ser públicos y tienen que estar consensuados por las partes implicadas, tienen que recoger las opiniones de los destinatarios/as de los mismos y tienen que aportar conclusiones oportunas así como una serie de soluciones destinadas a mejorar de forma sustancial aquello que ha sido evaluado.

Por su parte Stufflebeam (citado en Dopico Mateo, pp.7) señala que la metaevaluación debe centrarse en seis áreas, que son aquellas en las que cualquier trabajo evaluativo puede presentar dificultades:

1. Problemas conceptuales: se corresponde con lo que Santos Guerras denomina contexto de constitución, y tiene que ver con lo que se pretende con la evaluación, de quién parte la iniciativa y a quién debe servir.
2. Problemas sociopolíticos: las evaluaciones se desarrollan en un medio político, y por lo tanto están expuestas a ciertas dificultades relacionadas con la comunicación interna, la credibilidad, la imparcialidad o con el hecho de que respondan a un verdadero interés público, por lo tanto el metaevaluador/a debe asegurar que las personas implicadas hayan podido acceder a la información, debe verificar que el proceso de evaluación haya facilitado la comunicación interna, comprobar que la persona que realizó la evaluación ha sido objetiva, tiene que detectar si los métodos y las técnicas de que se sirve el evaluador/a son suficientes y adecuados.
3. Problemas legales: las evaluaciones tienen que partir del acuerdo de las partes implicadas, por lo que es conveniente realizar contratos previos que recojan todos los aspectos importantes que se tratarán en las mismas, y sobre todo aquellos que puedan resultar más controvertidos.
4. Problemas técnicos: el evaluador debe revisar todo el plan de la evaluación y analizar la coherencia entre los objetivos planteados, las variables escogidas, la información obtenida y las conclusiones que se han sacado de su análisis.

5. Problemas administrativos: están relacionados con el mecanismo organizativo, el personal de apoyo, el cronograma para la recogida de datos, la presentación de la información obtenida o la implicación de todo el personal involucrado.
6. Problemas morales y éticos: Stufflebeam parte de la idea de que el papel del metaevaluador/a consiste en analizar sin el sistema de valores del evaluador/a coincide o no con el del cliente.

Stufflebeam define la *metaevaluación* como "un proceso para describir y enjuiciar la actividad evaluativa y en contraposición al conjunto de ideas concernientes a qué constituye una buena evaluación". Defiende que la *metaevaluación* es una forma de evaluación, y por lo tanto debe sustentarse en las siguientes premisas (citado en Dopico Mateo, pp.9):

1. Si la evaluación supone la valoración del mérito de determinado programa, la metaevaluación es la valoración del mérito de la evaluación.
2. la evaluación sirve a la toma de decisiones y a la rendición de cuentas, por lo tanto la metaevaluación tiene que ser a la vez formativa y sumativa.
3. La metaevaluación debe valorar la importancia de los objetivos, la idoneidad del diseño de la evaluación y la importancia de los resultados.
4. La metaevaluación debe describir el proceso de evaluación y debe proponer soluciones para mejorar las evaluaciones.
5. La evaluación y tiene que servir a todas las personas involucradas y afectadas por un programa y la metaevaluación tiene que servir a las personas que llevan a cabo la evaluación y a aquellas implicadas en la misma.
6. La metaevaluación tiene que desarrollarse por personas internas y externas a aquello que se está evaluando, ya sea una institución, un programa o un proyecto.
7. La evaluación abarca el proceso de concretar los asuntos a los que se dirige, la obtención de la información y el uso de la misma para la toma de decisiones. Por su parte, la metaevaluación debe implementar esos tres aspectos.
8. La evaluación tiene que ser técnicamente adecuada, útil y efectiva, y la metaevaluación también.

Como se ha señalado con anterioridad uno de los aspectos en que debe centrarse la *metaevaluación* es en comprobar el rigor de la evaluación. En este sentido los conceptos de validez y fiabilidad adquieren gran importancia. HopKins (citado por Bonifacio Jiménez, 1999, pp.275) aclara que la validez consiste en que los evaluadores demuestren que las observaciones que registran realmente corresponden a lo que pretenden registrar y analizar. McCormik y James (citados en Santos Guerra, 1999, pp.276) señalan que hay seis tipos de validez: validez aparente, validez de contenido, validez referida a criterio, validez de constructo, validez interna y validez externa.

En cuanto a la fiabilidad estos mismos autores destacan también la existencia de dos tipos: **fiabilidad interjueces**, que se refiere al grado de concordancia entre dos evaluadores/as que registran lo mismo, y **fiabilidad intrajuez**, que tiene que ver con la consistencia de las observaciones del mismo evaluador o evaluadora en distintos momentos.

Otro aspecto importante es la credibilidad de las evaluaciones, para lo que no hay un criterio, para lo que no hay un criterio absoluto, especialmente en las evaluaciones cualitativas, pero sí que hay determinados métodos que pueden ayudar a concretar determinados indicadores que fomenten la credibilidad de las evaluaciones.

4.5-Los modelos de evaluación

En 1940, el considerado como el padre de la evaluación educativa, Tyler publica un artículo sobre la necesidad de plantear una evaluación científica para mejorar la calidad de la educación. Parte de la idea de que el punto central de la evaluación son los objetivos preestablecidos.

Durante los años sesenta comienzan los primeros modelos de evaluación a partir de dos artículos de Cronbach (1963, citado por Escudero Escorza, 2003) y de Scriven (1967, citado por Fernández Ballesteros, 2001). El primero de estos dos autores asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones, establece que la evaluación debe servir para mejorar un programa mientras éste se esté aplicando, cuestiona la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo, y desde un punto de vista metodológico, destaca que las técnicas de evaluación no deben limitarse a los test, como se hacía hasta el momento, por el contrario era necesario la utilización de entrevistas, cuestionarios y la observación.

Scriven establece la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica y las funciones de la evaluación, dentro de las cuales las más importantes son la sumativa y la formativa. Así mismo, señala que la importancia de cualquier proceso evaluativo radica en los objetivos.

A finales de esta década, en 1967, Skate (1967, citado por escudero Escorza, 2003, pp.19) desarrolla un modelo de evaluación basado en los principios de Tyler, pero más completo ya que tiene en cuenta los cambios que se producen durante el desarrollo de lo que se está evaluando. En este mismo momento, Suchman (1967 citado por escudero Escorza, 2003, pp.20), propone un modelo de evaluación basada en el análisis de los datos objetivos obtenidos mediante metodologías científicas y que tenga en cuenta la naturaleza del destinatario del objetivo y del propio objetivo, el tiempo necesario para que se produzca el cambio, el correcto conocimiento de los resultados y los métodos empleados.

Pero es durante la década de los años setenta cuando se produce una verdadera eclosión de modelos evaluativos, y cuando éstos se desarrollan plenamente ya que surgen diversas propuestas evaluativas que se han calificado como modelos de investigación evaluativa, aunque en la práctica, muy pocas de esas propuestas cuenta con el grado de complejidad necesaria que conlleva el concepto de modelo. Se puede decir que dentro del campo de la investigación evaluativa no hay todavía modelos bien fundamentados y definidos, sino distintos enfoques teóricos que permiten responder a las distintas cuestiones que se plantean.

En una primera etapa las propuestas que aparecen siguen las líneas planteadas por Tyler. Modelos como el de discrepancia de de Provus (1971, citado por escudero Escorza, 2003) siguen poniendo el énfasis en los objetivos, mientras que otros como el modelo CIPP (contexto, input, proceso y producto) de Stufflebeam (1966, citado por escudero Escorza, 2003, pp.21) consideran que la toma de decisiones es lo más importante en la evaluación.

En una segunda etapa surgen varios modelos, denominados *alternativos* por la variedad que presentan en cuanto a la concepción y la metodología de la evaluación, entre los que destacan el modelo de la Evaluación Responsable de Stake (1975, citado por escudero Escorza, 2003, pp.21), la Evaluación Democrática de MacDonald (1976, citado por escudero Escorza, 2003, pp.21) o la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977, citado por escudero Escorza, 2003, pp.21). Todos conceden gran importancia al papel de las personas a las que se dirige la evaluación.

Ya en los años ochenta, Guba y Lincoln (1989, citado por escudero Escorza, 2003, pp.23), presentan presenta un modelo al que denominan "respondente y constructivista" que pretende superar las deficiencias que presentaban los modelos anteriores.

Castillo y Gento (1995, citado por escudero Escorza, 2003) ofrecen una clasificación de los distintos métodos de evaluación, agrupados en tres categorías.

1. Conductivistas-eficientistas: aquí se encontraría el modelo de Consecución de Objetivos de Tyler (1940), el modelo CIPP de Stufflebeam (1967), el modelo de Stake (1967), el modelo CSE de Alkin (1969) y modelo de Planificación Educativa de Cronbach (1982). Todos ellos pueden aplicarse tanto a investigaciones basadas en metodología cuantitativas como cualitativas.
2. Humanísticos: dentro de esta categoría se incluyen el modelo de Atención al cliente de Scriven (1973), el modelo de Contraposición de Owens (1973) y Wolf (1974), el modelo de Crítica Artística de Eisner. Los dos primeros se basan en un paradigma mixto, mientras que el tercero es puramente cualitativo.
3. Holísticos: por último, los modelos holísticos serían el de la Evaluación Respondente de Stake (1976), la Evaluación holística de MacDonald (1976) y la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1977).

A continuación se hace una descripción detallada de algunos de los modelos más importantes:

Modelo de Evaluación Orientada a los Objetivos de Tyler

Este modelo surge tras el desarrollo de un estudio por parte de Ralph Tyler en la universidad del estado de Ohaio a principios de los años cuarenta para analizar la efectividad de ciertos curriculums que se habían empleado durante los años treinta en las escuelas. Dicho estudio pretendía analizar en qué medida esos curriculums eran mejores que los utilizados hasta el momento.

A partir de la realización de dicho estudio, Tyler plantea la necesidad de una evaluación que sirva para perfeccionar la calidad de la educación y que parta de la comparación entre los resultados esperados y los obtenidos, por lo tanto, la finalidad sería analizar la congruencia entre los objetivos y los logros. De esta manera un programa será eficaz si consigue los objetivos previamente definidos. Aunque Talyer no lo menciona directamente, el fin último de la Evaluación orientada a los objetivos es la toma de decisiones relativa a los errores o incongruencias que se detecten entre lo que a priori se esperaba y los resultados obtenidos.

El procedimiento a seguir dentro de la Evaluación Orientada a los Objetivos es el siguiente (Dicreida Pérez, 2007):

1. Reconocer las metas y objetivos que el programa espera alcanzar.
2. Ordenar los objetivos de modo jerárquico.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer situaciones y condiciones en las cuales puede ser demostrada la consecución de objetivos.
5. Elegir las técnicas de evaluación apropiadas.
6. Recoger y Analizar la información
7. Comparar los datos obtenidos con los objetivos esperados

Algunas de las ventajas que presenta este modelo es que es fácil de aplicar, es racional y sistemático, tiene en cuenta las metas y objetivos del programas y los procedimientos para llevarlo a cabo con éxito, proporciona información útil que permitirá redefinir los objetivos, y por último, platea la evaluación como un proceso continuo.

Modelo CIPP

Este modelo fue propuesto por Daniel Stufflebeam en 1967, y tiene como objetivo guiar las evaluaciones de manera que proporcionen informaciones útiles para tomar decisiones relativas a la mejora del programa. Stufflebeam concibe la evaluación como una actividad orientada a estimular y potenciar las organizaciones que permite establecer cambios en todo aquello que sea susceptible de mejora

Este modelo se sustenta en el análisis de cuatro conceptos básicos que se corresponden con las siglas de su denominación: Contexto, Imputs, Proceso y Producto. La evaluación de cada una de estas áreas tiene que hacerse de forma independiente.

El contexto se refiere a la definición del ambiente institucional en que se desarrolla la evaluación, así como el espacio geográfico y las condiciones sociales del mismo y la población objeto de estudio y sus necesidades, para ello se utilizarán técnicas fundamentalmente de observación documental.

La evaluación de los Inputs con el diseño general de la institución, del programa o del proyecto que se evalúa, con sus objetivos, con las estrategias, con las actividades que se realizan y su desarrollo, con el presupuesto, con el personal con que se cuenta, el número de personas beneficiarias.

La evaluación del proceso tiene como finalidad corregir los posibles errores en la planificación que surgen mientras el programa se está desarrollando.

Por último la evaluación del producto se refiere a la evaluación de los resultados.

Las evaluaciones que se llevan a cabo siguiendo este modelo han de definir claramente tres elementos fundamentales que guiarán la evaluación de cada uno de las cuatro áreas señaladas anteriormente, que son las dimensiones, los indicadores y los métodos e instrumentos de evaluación.

La principal ventaja del modelo CIPP es que proporciona información que facilita la toma de decisiones.

Modelo de la Evaluación Responsable de Skate

Este modelo fue desarrollado en un primer momento por Stake, que parte de la base de evaluar no solo consiste en describir algo, sino que implica emitir juicios de valor. El evaluador obtiene datos que debe analizar.

El modelo de Evaluación Respondiente propuesto por Stake pone el énfasis en los intereses y las preocupaciones de los agentes implicados en el proceso, siendo precisamente esto la diferencia más significativa con los modelos anteriores, el hecho de contar con los involucrados, y de ahí también viene la denominación dada a este modelo, *Respondiente*, porque busca responder a los intereses de los evaluados y los involucra en todo el proceso de evaluación.

Stake propone una serie de elementos que tienen que estar presente en el proceso de evaluación, y los coloca a modo de reloj (ver cuadro 1.), siendo los elementos organizadores del mismo las reivindicaciones, las preocupaciones y los problemas de los evaluados. La característica principal de este proceso es su gran elasticidad.

Modelo de Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton

Este modelo fue propuesto por Parlett y Hamilton en 1977. Su objetivo principal es describir lo que se está evaluando, sin juzgarlo. Lo que se intenta es poner al

descubierto una serie de cuestiones que ayuden a los interesados a identificar los procedimientos del programa.

Se distinguen tres etapas dentro de una evaluación iluminativa:

1. Fase de observación:
2. Fase de investigación: en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa.
3. Fase de explicación: donde se exponen los principios generales del programa.

Al igual que en todos los modelos de evaluación, en la Evaluación Iluminativa el fin último es la toma de decisiones, por ello el evaluador/a debe elaborar un informe dirigido principalmente a tres grupos: los/as participantes del programa, los investigadores e investigadoras y los grupos externos del programa, que sacarán sus propias conclusiones.

Modelo de Evaluación Respondente y Constructivista de Guba y Lincoln

El modelo de la Evaluación Respondente y Constructivista de Guba y Lincoln centra su atención en las demandas de los implicados, teniendo el evaluador/a las siguientes funciones (Escudero Escorza, 2003, pp.24):

1. Identificar claramente a todos los implicados en la Evaluación.
2. Resaltar para cada grupo de implicados sus propias preocupaciones acerca de los evaluado.
3. Desarrollar una metodología adecuada.
4. Generar el máximo acuerdo posible entre todos los implicados.
5. Preparar una agenda para la negociación de todos los temas.
6. Recoger toda la información necesaria.
7. Hacer de mediador entre todos los grupos implicados
8. Elaborar los informes con las conclusiones extraídas

Según este modelo, las fases que hay que seguir a lo largo de cualquier proceso de evaluación son las siguientes (Escudero Escorza, pp.25):

1. Establecimiento de un contrato con el cliente.
2. Organizar la investigación
3. Identificar las audiencias.
4. Desarrollar construcciones conjuntas dentro de cada grupo de implicados.
5. Contrastar las construcciones anteriores.
6. Clasificar las demandas y preocupaciones de los implicados

5-CONTEXTUALIZACIÓN

El programa que se va a evaluar, dirigido a fomentar la integración del colectivo inmigrante en el sistema educativo español y a potenciar su participación en el mismo, es desarrollado por la entidad **Accem**, que es una organización no gubernamental y no lucrativa que proporciona atención y acogida a las personas refugiadas e inmigrantes, promueve su inserción social y laboral así como la igualdad de derechos y deberes de todas las personas con independencia de su origen, sexo, raza, religión, opiniones o grupo social. Para ello, se sustenta en los siguientes valores y principios:

1. Diversidad: el respeto hacia el resto de culturas que hoy en día conforman nuestra sociedad tiene que ser una constante para conseguir la adecuada interacción entre la población inmigrante y autóctona.
2. Justicia social: desde Accem se promueve el respeto y la protección de los derechos de las personas, así como la igualdad de oportunidades, destacando la especial importancia que tienen en este sentido la adecuada explotación de los recursos naturales y de la necesidad de desarrollar un sistema económico más justo.
3. Compromiso social: a través de la implicación de las personas que de forma profesional o voluntaria prestan servicios en Accem.
4. Interculturalidad: tratando de crear un espacio de respeto en el que convivan los valores de las identidades culturales de la población migrante y autóctona.
5. Participación social: uno de los objetivos fundamentales de la institución es el desarrollar acciones que potencien la participación activa de la población inmigrante en todos los ámbitos de la sociedad de acogida (empleo, cultura, educación, ocio y tiempo libre, política...)
6. Complementariedad: dentro las acciones desarrolladas por Accem cobra especial importancia el trabajo en red, tanto con las Administraciones Públicas como con otras entidades e instituciones del tercer sector.
7. Innovación: en una sociedad que está en continuo cambio y en la que la realidad social es muy variable, la renovación y la mejora tienen que ser una constante para poder adaptarse a los cambios sociales y dar una adecuada cobertura a las necesidades de cada momento.
8. Transparencia, entendida como la claridad en cuanto a la gestión de los recursos, a través tanto de mecanismos de validación interna como externa.

Accem desarrolla su trabajo a través de cinco grandes áreas, que incluyen diversos programas y proyectos:

1. Acogida: Accem cuenta con una importante red de recursos de acogida destinados a personas y familias en situación de vulnerabilidad.
2. Atención directa: las programas de atención directa son la base fundamental del trabajo desarrollado por la institución, ya que suponen la primera toma de contacto con las personas, a través de cuál se podrá determinar cuáles son las principales necesidades que ésta presenta.

3. Formación: hoy en día la formación es clave para el acceso al mercado laboral y por lo tanto, para lograr la plena inserción de las personas inmigrantes en la sociedad de acogida. Accem desarrolla una importante oferta formativa que va desde la alfabetización de inmigrantes, conocimiento de la lengua y la cultura española, prevención del absentismo escolar, formación integral para mujeres inmigrantes, hasta programas y cursos para la valoración y la obtención del Informe de esfuerzo de Integración (tras la aprobación del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 se atribuye a las Comunidades Autónomas las Competencias para emitir informes sobre el esfuerzo de integración realizado por aquellas personas extranjeras que deseen renovar su permiso de residencia).
4. Inserción sociolaboral: Accem cuenta con numerosos dispositivos que, partiendo de la elaboración de un itinerario personalizado y valorando la situación del mercado de trabajo y las necesidades laborales de cada territorio en concreto, trabajan para lograr la integración social de las personas migrantes.
5. Participación y Movilización: este área agrupa los programas dirigidos a fomentar la participación, la movilización social y la sensibilización.

La sede central de la institución se encuentra en Madrid, pero dentro de España Accem está presente en diez Comunidades Autónomas que son las siguientes: Andalucía, Asturias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Catalunya, Ceuta, Galicia, Madrid, Melilla y Murcia. Internacionalmente cabe destacar la existencia de una delegación en Bruselas que trabaja con españoles inmigrantes desarrollando actividades destinadas fundamentalmente al mantenimiento de la cultura de origen.

En concreto el programa que se va a evaluar, denominado "**Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Comunidad Educativa**" lo desarrolla la delegación de Accem en Galicia y en Asturias y está encuadrado dentro del área de intervención socioeducativa de la misma. Es un programa impulsado y desarrollado por Accem y que depende de la Dirección General de Migraciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, que surge en el año 2007 a partir de la puesta en práctica de diversas acciones que se venían desarrollando previamente con los centros educativos y que tenían como objetivo impulsar la participación de las familias inmigrantes en la comunidad educativa, y la ampliación de sus redes sociales para así favorecer su inserción social. Hoy en día esta sigue siendo su finalidad principal. Cada una de las ediciones tiene un año de duración, comenzado el día uno de enero de cada año y finalizando el treinta y uno de diciembre del mismo año. Se está llevando a cabo en las Comunidades Autónomas de Asturias y Galicia, pero la evaluación que se presenta se centra exclusivamente en el desarrollo del programa en Asturias, dónde las actividades principales se centran en las ciudades de Oviedo, Gijón y Avilés, colaborando sobre todo con tres centros educativos, que son los siguientes: COL La Sagrada Familia en Oviedo, que es un centro concertado y los Colegios Públicos de El LLano y Menéndez Pidal en Gijón.

El objetivo general del programa es favorecer la participación de las familias en la comunidad educativa y en la sociedad de acogida en general. Pero además tiene los siguientes objetivos específicos:

1. Ser un apoyo y complemento de las actividades desarrolladas por los propios centros educativos.
2. Realizar labores de mediación entre los recursos y los centros.
3. Fomentar valores como la comunicación, la ayuda mutua y la cooperación. entre las familias inmigrantes y las autóctonas.
4. Activar redes solidarias dentro de la comunidad educativa.
5. Servir como espacio de encuentro intercultural.
6. Impulsar la coordinación y colaboración de los centros educativos con otras entidades.
7. Colaborar con los centros educativos en la orientación y formación familiar
8. Colaborar en la gestión de becas y otras ayudas para guarderías o ayudas de comedor...
9. Realizar actividades que faciliten la conciliación de la vida familiar y laboral.
10. Difundir el proyecto en toda la comunidad educativa.

Las acciones principales que se desarrollan a través del programa son:

- Información sobre el proceso de escolarización y el sistema educativo en general
- Talleres de fomento de la participación, como aquellos que tienen que ver con la información concreta sobre el funcionamiento de los centros de las asociaciones de madres y padres (AMPAS) y de los Consejos Escolares.
- Escuela de familias
- Labores de mediación cultural
- Fomento de la educación intercultural con el resto de la comunidad educativa
- Medidas de conciliación de la vida familiar y laboral
- Organización de charlas sobre la cultura de origen
- Actividades formativas como clases de español, apoyo escolar

En la delegación del Principado de Asturias, las actividades que se están llevando a cabo a lo largo del año 2014 dentro de este Programa son las siguientes:

1. Difusión de actividades realizadas con anterioridad y captación de personas beneficiarias.
2. Información sobre el proceso de escolarización en España, apoyo a los centros en labores de información sobre su funcionamiento, información a las familias en todo lo relativo a becas y ayudas de comedor o para la compra de libros, sobre la homologación de títulos que hayan sacado en sus países de origen.

3. Organización de talleres relacionados con el sistema educativo español y las formas de participación de las familias en el entorno escolar, como los Consejos Escolares, las Asociaciones de Madres y Padres, las Escuelas de Madres y Padres.
4. Labores de mediación con aquellos centros educativos con los que se colabora para desarrollar actuaciones que favorezcan la convivencia intercultural.
5. Actividades en los centros de primaria y de secundaria de titularidad públicas destinadas a crear espacios de análisis, de reflexión y de sensibilización mediante la creación de grupos de discusión, de debates, de charlas, de exposiciones o de mesas informativas.
6. Organización de charlas sobre la cultura de origen de los países de la mayoría del alumnado inmigrante escolarizado en los centros que colaboran con el programa, a través de las cuáles las familias que las realizan elaboran materiales expositivos sobre aquello que consideran más importante de sus culturas para darlas a conocer y contribuir a la eliminación de prejuicios y estereotipos.
7. Apoyo lingüístico a familias inmigrantes con los centros educativos que tienen suficiente demanda, desarrollando cursos de español como lengua extranjera, para superar la barrera que supone el desconocimiento del idioma para lograr una verdadera integración.
8. Apoyo educativo en horario extraescolar.
9. Actividades de ocio y tiempo libre en colaboración con los centros escolares en las que participan tanto familias inmigrantes como familias autóctonas y el propio profesorado.
10. Diseño de materiales de difusión de las actividades realizadas.

En cuanto a las personas implicadas a los propios beneficiarios del mismo hay que añadir el personal de los Centros Educativos y de Accem y los miembros de las Asociaciones de Madres y Padres con los que también se colabora activamente.

6-DISEÑO METODOLÓGICO

6.1-Modelo de Evaluación

Para llevar a cabo la evaluación *del Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Comunidad Educativa* se propone un modelo de corte naturalista, en concreto en modelo de la ***Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton*** por varias razones. La primera de ellas es que la finalidad principal de la evaluación es realizar una descripción lo más exhaustiva posible del programa, para que las personas involucradas puedan corregir las carencias del mismo, y aprovechar al máximo sus potencialidades. Por otro lado se busca potenciar su compromiso con su desarrollo, y proporcionarles elementos que les permitan tomar las decisiones adecuadas para reorientarlo si fuera necesario. La segunda razón que nos lleva a considerara que el modelo de la evaluación Iluminativa es el más adecuado es que el programa que se va a evaluar se desarrollar en un contexto muy concreto y claramente identificado, ya que aunque es un programa que se está llevando a cabo por parte de la institución en las Comunidades Autónomas de Galicia y del Principado de Asturias, la evaluación que se pretende realizar se centra solamente en la segunda, donde se trabaja principalmente con tres centros educativos, el Colegio Sagrada Familia en Oviedo, el C.P El Llano y el C.P. Menéndez Pidal en Gijón. La tercera y última razón es que en este proceso evaluativo es imprescindible identificar lo que las personas implicadas en el programa perciben como dificultades o como potencialidades del mismo, y especialmente las personas inmigrantes que desarrollan las actividades, por ser los principales sujetos y beneficiarios de las misma.

6.2-Finalidad

La principal finalidad del proceso de evaluación que se pretende llevar a cabo es describir de forma detallada el *Programa de Fomento de la Participación de las familias Inmigrantes en la Comunidad educativa*, desarrollado por Accem, identificando cuáles son sus principales beneficiarios y su nivel de implicación, así como sus valoraciones sobre los aspectos susceptibles de mejora de programa y sobre cómo ha sido su participación en el mismo. Además, se analizarán los recursos con los que cuenta el programa y su capacidad para cumplir realmente con los objetivos que tiene marcados. Por último, otro de los propósitos bajo los cuáles se realiza esta evaluación es la finalidad de es identificar aquellos elementos que dificultan la participación de las familias inmigrantes en la escuela, para desarrollar en un futuro acciones encaminados a superarlos.

6.3-Objetivos de la evaluación

El objetivo general que se persigue con la evaluación del programa "*Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Comunidad Educativa*" es analizar en qué medida se han conseguido los objetivos planteados en el programa. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las opiniones y el grado de satisfacción de todas las personas implicadas en el programa.
2. Identificar desde la perspectiva de los agentes implicados en la evaluación las fortalezas y las debilidades del programa.
3. Describir cómo es la relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes, y comprobar si las actividades que se llevan a cabo a través del programa realmente contribuyen a mejorarla.
4. Identificar si las familias inmigrantes que participan en el programa han aumentado sus relaciones personales con otras familias autóctonas tras la realización de sus actividades.
5. Analizar el conocimiento que las personas inmigrantes tienen sobre las Asociaciones de Padres y Madres y su participación en las mismas, ya que éstas son el órgano principal de participación de las familias en la escuela.
6. Valorar si las actividades desarrolladas por el programa realmente contribuyen al cumplimiento de los objetivos del mismo

6.4-Agentes

La evaluación será realizada por un alumna en prácticas del Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa de la Universidad de Oviedo.

Audiencias implicadas

Las principales audiencias implicadas en el proceso de evaluación son:

1. **Las propias personas inmigrantes que desarrollan las actividades del programa:** en concreto se entrevistaron a tres mujeres, de 30, 32 y 35 años de edad procedentes todas ellas de Marruecos y con hijos e hijas en edad escolar. La primera de ellas tiene dos hijos de cuatro y ocho años y la segunda dos hijas de once y trece años, que acuden al colegio del El LLano en Gijón, que fue donde realizaron las actividades. La tercera de las mujeres tiene un hijo de once años, escolarizado en el Colegio de El Quirinal en Avilés y una niña de tres años, que ya nació en España y que actualmente acude a la guardería pero el curso que viene será matriculada en el mismo colegio que su hermano. Estas tres mujeres realizaron en los colegios a los que van sus hijos tres actividades de conocimiento de la cultura de origen consistentes en hacer una breve exposición sobre sus ciudades de origen a través de una presentación con Power Point y una degustación de platos y postres típicos de su país cocinados por ellas mismas.
2. **Madres inmigrantes:** también formaron parte de las audiencias implicadas dos mujeres de 38 y 34 años procedentes de Rumanía y de Marruecos, la primera de ellas con tres hijos de 6, 7 y 9 años y la segunda con un hijo de dos años. Esas mujeres aún no había participando en ninguna actividad de conocimiento de la cultura de origen pero sí en

otras incluidas del Programa de Participación de las Familias, como son aquellas que tienen que ver con la conciliación de la vida laboral y formativa (pertenecían a un grupo de mujeres que acuden a clases de español para extranjeros que imparte Accem con sus hijos/as ya que no tienen dónde dejarles, que durante las mismas se quedan a cargo de una voluntaria). Dichas mujeres aportaron sus opiniones sobre la relación con los profesores/as de sus hijos/as, sobre el funcionamiento del sistema educativo y las diferencias con los de sus países o sobre sus relaciones con otros padres. La mujer Rumana participó posteriormente junto con su marido en una actividad de conocimiento de la cultura de origen consistente en la exposición de un video sobre Bucarest y en un pequeño concierto ofrecido por sus tres hijos, que tocan el violín.

3. Los Equipos directivos de los colegios con los que se colabora: por parte de los Colegios que mayoritariamente participan se decidió entrevistar a un/a representante de los Equipos Directivos, en este caso fueron tres mujeres que ostentaban el cargo de directoras de los mismos. La primera de ellas fue la directora del Colegio El Llano, que cuenta con un 12% de alumnado extranjero en sus aulas, procedentes mayoritariamente de América y África, y que había participado en dos actividades del *Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Comunidad Educativa*, ya que una de ellas se hizo con dos niños que eran hermanos así que se organizó de forma conjunta con las clases de cada una de ellas. La segunda mujer entrevistada fue la directora del Colegio Menéndez Pidal, con un 20% de alumnado extranjero de unas veinticinco nacionalidades diferentes, algunos de ellos de segunda generación (nacidos ya en España). El Colegio Menéndez Pidal participa en el proyecto evaluado desde hace tres años, con la realización de actividades como un té árabe, un taller de percusión africana o la celebración el día 1 de diciembre del día nacional de Rumanía, también se intentó organizar un banco del tiempo que no salió adelante. Por último, se entrevistó a la directora del Colegio Sagrada Familia de Oviedo, que tiene un 38% de alumnos y alumnas procedentes de otros países, y que lleva participando en el Programa desde el año 2010, en concreto el curso pasado se realizaron un taller de sensibilización con los niños y niñas de primaria, dos actividades de conocimiento de cultura de origen con dos mamás, una de Ghana y otra de América del Sur que explicaron cosas sobre sus países de origen y que prepararon comida típica y en una ponencia sobre familias que se enmarcaba también dentro del Programa pero que se realizó fuera del centro escolar.

4. Los Equipos directivos de las Asociaciones de Madres y Padres de los colegios: que en ocasiones también participan en el desarrollo de algunas actividades y son uno de los principales órganos de participación de las familias en general en la escuela. Las Asociaciones de Madres y Padres que más habitualmente participan en el Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la escuela son las del

colegio El Llano y el Menéndez Pidal, por lo que se entrevistó a su dos directoras respectivamente. La primera de ellas contaba con veintidós familias en el AMPA, de las cuales había alguna inmigrante pero no sabían con exactitud cuántas ya que la dirección de la asociación había cambiado hacía muy poco tiempo, y de momento, solo había participado en un taller de percusión Africana. Por su parte, la Asociación de Padres y madres del colegio Menéndez Pidal cuenta con ochenta familias, de las cuales unas quince son de origen extranjero, que lleva varios años participando en el Programa, y que en concreto este curso habían organizado en colaboración con el Equipo Directivo del Centro y con Accem el taller de danza y cultura Africana.

5. **El personal de la Institución encargado de desarrollar el programa:** en representación del personal que trabaja en el Programa se entrevistó a la responsable del área socioeducativa, que es dónde se enmarca el Proyecto, y que es también la coordinadora del mismo.
6. **Personas asistentes a las actividades:** durante el periodo de recogida de información se realizaron dos actividades que estaban enmarcadas dentro del programa evaluado a las cuales asistieron un total de 36 personas a las que se les aplicó un cuestionario de satisfacción.
7. **Los Equipos Directivos de los otros Centros Educativos y Asociaciones de Madres y Padres que no participan en el programa:** a lo largo del mes de mayo se mantuvieron reuniones con los equipos directivos de cuatro centros y Asociaciones de Madres y Padres que no participan habitualmente en el programa para ver si llevaban a cabo algún tipo de actividad similar, bien por su cuenta o bien en colaboración con otras entidades. Otro de los objetivos de dichas reuniones era difundir el programa y que tanto los centros educativos como las Asociaciones de Madres y Padres valoraran si estarían interesados en participar.

Agentes	Número	Características	Técnicas
Mujeres inmigrantes que realizaron alguna actividad	3	Mujeres con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años, provenientes todas ellas de Marruecos	Entrevista semiestructurada
Madres Inmigrantes	2	Mujeres de 34 y 38 años, de nacionalidad marroquí y rumana respectivamente	Grupo de discusión
Equipos directivos de los colegios	3	Mujeres, todas ellas ocupaban el cargo de directoras del colegio	Entrevista semiestructurada
Equipos directivos de las Asociaciones de Madres y Padres	2	Mujeres, que eran las presidentas del AMPA de dos de los colegios que participan el programa	Entrevista semiestructurada
Personal de la Institución	1	Mujer, coordinadora del área socioeducativo de Accem	Entrevista semiestructurada
Asistentes a las actividades	36	La mayoría eran mujeres de entre 30 y 40 años	Cuestionario
Equipos Directivos de los otros Centros Educativos y Asociaciones de Madres y Padres que no participan programa	4	Mujeres, que eran las presidentas de las Asociaciones de Madres y Padres y de los Equipos Directivos de los colegios García Lorca, Atalia, Miguel Hernández y Lloreu de Gijón	Reuniones breves

Tabla 4. Audiencias implicadas en el proceso de evaluación, principales características y técnicas utilizadas con cada una de ellas.

6.5-Dimensiones e indicadores de la evaluación

Para analizar la información recogida a través de las diferentes técnicas se tendrán en cuenta cuatro dimensiones, que a su vez están formadas por varios indicadores que guardan estrecha relación con los objetivos de la evaluación.

DIMENSIÓN 1: Actividades

Esta dimensión hace referencia a la evaluación de las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del programa

- Tipo de actividades
- Número de actividades.
- Opinión todas las partes implicadas
- Participación futura en otras actividades.
- Participación de las familias españolas en cada actividad.
- Participación de las familias inmigrantes en otras actividades.

DIMENSIÓN 2: Relaciones entre los Centros Educativos y las familias inmigrantes

Esta dimensión tiene que ver con la comunicación entre los centros educativos y las familias, para ver cómo era antes de que cada colegio participara en el programa y ver en qué medida las actuaciones desarrolladas por el mismo han contribuido a mejorarla.

- Relaciones entre las familias inmigrantes y los Centros Educativos antes de participar en el programa

DIMENSIÓN 3: Relaciones entre las familias inmigrantes y las autóctonas.

El objeto de establecer esta dimensión es valorar es analizar si antes de participar en el programa las personas inmigrantes mantenían relaciones personales con los padres y madres de los compañeros de sus hijos, y ver en qué medida han aumentado o no tras la realización de las actividades. Para ellos se utilizarán el siguiente indicador:

- Relaciones con otros padres y madres antes de participar en el programa.

DIMENSIÓN 4: Relaciones entre las familias inmigrantes y las Asociaciones de Madres y Padres.

El objetivo principal del programa evaluado es fomentar la participación de las familias inmigrantes en la escuela, y las Asociaciones de Madres y Padres, como órgano de representación de las familias son fundamentales para ello, por lo que es necesario analizar si las familias inmigrantes participan en ellas y los motivos. Los indicadores utilizados para medir esto son:

- Conocimiento sobre las asociaciones de madres y padres
- Participación en las Asociaciones de Madres y Padres

DIMENSIÓN 5: Debilidades y Fortalezas

Esta dimensión hace referencia a aquellos puntos más importantes del programa, así como aquellos que sería necesario modificar. Los indicadores utilizados en esta dimensión son:

- Horario y fecha de las actividades
- Coordinación entre la institución y los centros educativos y las Asociaciones de Madres y Padres.

Objetivo	Dimensión	Indicadores
Conocer las opiniones y el grado de satisfacción de todas las personas implicadas en el programa.	Actividades	Tipo de actividades Número de actividades Opinión todas las partes implicadas Participación futura en otras actividades Participación de las familias españolas en cada actividad Participación de las familias inmigrantes en otras actividades
Identificar desde la perspectiva de los agentes implicados en la evaluación las fortalezas y las debilidades del programa.	Debilidades y fortalezas	Horario y fecha de las actividades Coordinación entre la institución y los centros educativos y las Asociaciones de Madres y Padres
Describir cómo es la relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes, y comprobar si las actividades que se llevan a cabo a través de programa realmente contribuyen a mejorarla.	Relaciones entre los centros educativos y las personas inmigrantes	Relaciones entre los Centros Educativos y las familias inmigrantes antes de participar el programa
Identificar si las familias inmigrantes que participan en el programa han aumentado sus relaciones personales con otras familias autóctonas tras la realización de sus actividades	Relaciones entre las familias inmigrantes y las autóctonas	Relaciones con otros padres y madres antes de participar en el programa
Analizar el conocimiento que las personas inmigrantes tienen sobre los órganos de participación en la escuela	Pertenencia a asociaciones de Madres y Padres	Conocimiento sobre las asociaciones de Madres y Padres Motivos para participar o no en ellas
Valorar si las actividades que se llevan a cabo a través del programa complementan a las de los centros	Colaboración con los centros en otras actividades	Número y tipo de actividades que han surgido a raíz de las realizadas por el programa Otras actividades que se hacen en conjunto entre la institución y los centros

Tabla 5. Objetivos del proceso de evaluación, dimensiones e indicadores de análisis.

6.6-Fases del proceso de evaluación

El proceso de evaluación desarrollado se llevó a cabo entre los meses de enero y junio del año 2014, a través de las siguientes fases:

1. Conocimiento de la Institución: esta fase se llevó a cabo durante la última semana del mes de enero, concretamente los días 24, 27 y 29 de enero en los que se desarrollaron tres sesiones de dos horas de duración cada una de ellas

en las que se dio a conocer el funcionamiento de cada una de las áreas que forman la institución .

2. Revisión bibliográfica: durante los meses de febrero y abril se procedió a la recopilación y revisión de la documentación escrita relativa al eje central de la evaluación, pero a lo largo de todo el proceso de evaluación se fue reelaborando la información obtenida, por ello se puede decir que la revisión bibliográfica se extendió realmente desde abril hasta junio. Se consultó toda la documentación posible, tanto escrita como en formato digital, sobre la familia, los vínculos entre sus miembros, las transformaciones a que se ha visto sometida, sus funciones, la familia inmigrante, cómo se ve afectada por los procesos migratorios y como es su proceso de adaptación a la sociedad de acogida, como afecta a los niños y niñas la migración de alguno de sus padres, sobre cómo es la participación de las familias en general en la escuela, se recopilaron y analizaron datos sobre la situación de la inmigración en Asturias y se revisaron diversas publicaciones de la Consejería de Educación del Principado de Asturias relativas a la inclusión del alumnado extranjero en las aulas asturianas. Además se consultaron todos los documentos posibles de la institución (memorias, publicaciones, el propio programa...). Una vez que se analizó toda esa documentación se seleccionó aquella cuya información era más relevante para el proceso de evaluación, y durante los meses de abril y mayo se elaboró el marco teórico, a la vez que se fueron diseñando los instrumentos de recogida de información y se aplicaban.
3. Diseño de instrumentos y recogida de información: para llevar a cabo esta evaluación se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas de forma combinada. Dado que es una evaluación que se apoya en un modelo de carácter humanista como es el de la Evaluación Iluminativa, la técnica fundamental es la entrevista cualitativa, cuyo contenido se grabó para transcribirlo posteriormente. A parte de las entrevistas cualitativas, se puso en marcha un grupo de discusión al que se convocó a cuatro mujeres, de las cuales el día señalado solo acudieron dos. y que también fue grabado y transcrito. También se realizaron cuatro reuniones breves con los Equipos Directivos y Asociaciones de Madres y Padres de cuatro centros de Gijón que no participan en el programa.

La última de las técnicas de carácter cualitativo que se utilizó para esta investigación fue la Observación Participante de dos actividades de conocimiento de cultura de origen realizadas en el mes de mayo en el C.P El Llano y el C.P. Menéndez Pidal respectivamente, utilizando una hoja de registro diseñada específicamente para tal fin.

En cuanto a la información de carácter cuantitativo la técnica utilizada fue el cuestionario, que se aplicó a los asistentes a las dos actividades mencionadas anteriormente.

El diseño de los instrumentos de evaluación se hizo durante la primera quincena del mes de marzo, y la aplicación de los mismos y la recogida de información se hizo a lo largo de los meses de abril y mayo.

Además, durante el mes de mayo se realizaron cuatro breves reuniones con las Asociaciones de Madres y Padres y con los Equipos Directivos de otros colegios de la ciudad de Gijón (el CP Miguel Hernández, el CP García Lorca, el CP Lloreu y el CP Atalia) que no conocían el programa para ver si hacían actividades similares, bien por su propia cuenta o bien con otras entidades, ante lo que la respuesta fue negativa mayoritariamente, solo en uno de los colegios hacían algo parecido. En ese momento se realizó una pequeña detección de necesidades, ya que todos ellos estaban situados en barrios en los que viven muchas personas inmigrantes, por lo que cabe suponer que dichos colegios habrá un porcentaje de alumnos y alumnas inmigrantes considerable.

7. Análisis de la información: la información cuantitativa obtenida de los cuestionarios se analizará mediante la utilización de programas informáticos diseñados para ello, en concreto del programa SSPS.

El análisis de la información obtenida a través de las técnicas cualitativas, el grupo de discusión y las entrevistas, se hará siguiendo los siguientes pasos:

- ❖ Transcripción de las entrevistas y del grupo de discusión.
- ❖ Codificar la información: primeramente se agrupará la información obtenida en categorías en función de las ideas o temas que se repitan, para después asignar códigos numéricos a dichas categorías. Para poder realizar esta tarea adecuadamente es necesario identificar los temas de la investigación, construir sistemas de códigos (listas de códigos en las que se detalle de forma clara cada uno de ellos) y elaborar modelos conceptuales (cómo se relacionan entre sí los conceptos, creencias, conductas...que el investigador/a ha identificado).
- ❖ Integrar la información: es este paso se trata de poner en relación la información obtenida y codificada de forma individual en la fase anterior con los indicadores que guían la investigación, relacionando todas las categorías entre sí, de forma que se puedan dar explicaciones globales.

8. Conclusiones: las conclusiones se elaboraron a lo largo de la segunda quincena del mes de junio.

A continuación se presenta un cronograma detallado con las fechas en que se fue realizando cada una de las fases de la investigación.

QUINCENAS	ENERO				FEBRERO		MARZO		ABRIL				MAYO		JUNIO			
	16-31				1-15	16-28	1-15	16-31	1-15				16-30	1-15	16-31	1-15	16-30	
DÍAS	24	27	29	30		13		24	4	7	8	16	22	13	14		15	
ACTIVIDADES																		
Conocimiento De la Institución	■					■												
Revisión Documental	■				■													
Diseño de instrumentos							■											
Recogida de Información								■				■						
Desarrollo del grupo de discusión								■										
Entrevista Directora C.P Menéndez Pidal									■	■	■							
Directora C.P.El Llano									■	■	■							
Directora COL Sagrada Familia												■	■					
Entrevista AMPA C.P: El Llano												■	■					
Entrevista AMPA C. P: Menéndez Pidal									■	■	■							
Entrevista a mujer participante en el programa									■	■	■							
Entrevista a participantes en el programa												■	■					
Entrevista coordinadora del programa																	■	■
Actividad de conocimiento de la cultura de origen sobre Larrache														■	■			
Actividad de la conocimiento de la cultura de origen sobre Rumanía														■	■			
Reuniones con AMPAS y Equipos Directivos de otros centros														■	■	■		
Análisis de la Información y conclusiones																	■	■

Tabla 6. Cronograma de actividades.

6.7-Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo este proceso evaluativo se han utilizado diversas técnicas, mayoritariamente de carácter cualitativo, buscando aplicar a cada una de las audiencias la más adecuada y que permitiera recoger la información de forma precisa.

En primer lugar se realizaron ocho entrevistas cualitativas, tres a varias mujeres que habían realizado actividades de conocimiento de la cultura de origen, tres a las directoras de los tres colegios que habitualmente participan en el Programa, dos últimas a las directoras de las Asociaciones de Padres y Madres de dos de esos colegios y una a la coordinadora del programa.

En cuanto a las personas que realizaron las actividades se valoró que la entrevista sería la técnica más adecuada porque son personas que no dominan el español y su nivel de lecto-escritura es bajo, por lo que parecía aplicarles un cuestionario, la entrevista era la técnica que proporcionaba la oportunidad de poder explicarles con claridad lo que se les quería preguntar y de que ellas pudieran también expresar bien sus respuestas. Para ello se diseñó un guión de entrevista con nueve preguntas relativas al número de hijos/as que tienen y sus edades, a sus relaciones con los profesores/as y con los padres y madres de los compañeros y compañeras de sus hijos/as, a su participación en las actividades del colegio y su conocimiento sobre el AMPA (ver anexo 1.). Para las **directoras de los colegios** se diseñó un modelo de entrevista (ver anexo 2.) con diez preguntas que incluían ítems relativos al porcentaje de alumnado extranjero del centro, a la relación entre el centro y esas familias, a cómo es el proceso de acogida en la escuela cada vez que llega un alumno procedente de otro país, a su participación en el Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la escuela, en cuántas actividades han participado, cómo ha sido la aceptación de las mismas por parte de los asistentes y al proceso de coordinación entre la institución y el centro cada vez que se organiza una de esas actividades. Para las **Asociaciones de Madres y Padres** se utilizó un guión de entrevista con nueve preguntas (ver anexo 3). A la **coordinadora del programa** se le realizó una entrevista de diez preguntas (ver anexo 4). En algunos casos fue necesario modificar los guiones sobre la marcha, ya que al ser entrevistas semiestructuradas iban surgiendo nuevos temas sobre los que era necesario preguntar. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas (ver anexos del 8 al 15).

Otra de las técnicas cualitativas utilizadas fue el grupo de discusión. El día 24 de marzo se desarrolló un grupo de discusión en el que estaban invitadas a participar cuatro mujeres con hijos e hijas pequeños/as, pero al que finalmente solo acudieron dos. Aunque ninguna de ellas había realizado aún ninguna actividad del Programa de Participación de las Familias Inmigrantes en la Escuela, el objetivo de este grupo de discusión era conocer sus conocimientos y sus opiniones sobre el funcionamiento del sistema escolar en España, y las diferencias con el de sus países de origen, si estaban contentas con los profesores/as de sus hijos, como se coordinaban con ellos, sobre las asociaciones de Madres y Padres y sus participación en las mismas y en el resto de actividades organizadas por el colegio...ya que además, las dos personas formaban parte de un grupo de mujeres que acuden a las clases de español para extranjeros que

Accem lleva a cabo y a las que acuden con sus hijos dentro del grupo de actividades que la institución desarrolla para facilitar la conciliación de la vida familiar con la laboral y con la formación. Para desarrollar el grupo de discusión se elaboró previamente una hoja de registro en la que se apuntaron datos sobre las asistentes al mismo, como la edad o el país del que venían, y que incluía los temas que había que abordar (ver anexo 5). El grupo de discusión también fue grabado y transcrito (ver anexo 16).

Con los Equipos Directivos las Asociaciones de Madres y Padres de otros centros que no participan en el programa habitualmente se realizaron breves reuniones informales, cuyo objetivo era por una parte ver si realizaban actividades similares, bien por su cuenta o en colaboración con otras entidades, y por otra saber si estarían interesados/as en participar en el programa en el futuro.

Para recoger la información relativa a los asistentes a las sesiones se consideró que lo más apropiado era que rellenaran un cuestionario (ver anexo 6), ya que entrevistarles a todos y todas era difícil y el cuestionario permite recoger la información in situ y de forma rápida. En él se preguntaban cuestiones relativas al horario de la actividad, la duración de la misma o los materiales utilizados entre otras cosas. Este cuestionario se aplicó en dos actividades realizadas los días 13 y 14 de mayo, sirviendo la primera de ellas como validación del instrumento, ya que aunque es conveniente y necesario validar los instrumentos con una muestra representativa antes de su aplicación, en este caso por cuestión de tiempo no fue preciso.

Por último se diseñó también una hoja de registro de las sesiones (ver anexo 7) para que la evaluadora anotase aspectos relativos al número de asistentes, sus nacionalidades, a la claridad en la exposición de los contenidos, al espacio en que se desarrollaban, la distribución espacial del mismo, o a la adecuación de los materiales utilizados.

6.8-Normas a seguir a lo largo del proceso de evaluación por parte de la evaluadora

Teniendo en cuenta que las personas destinatarias del programa pertenecen a otras culturas, la principal norma ética que el evaluador o evaluadora debe tener en cuenta es la ausencia de prejuicios hacia otras culturas o religiones y el respeto hacia la diversidad cultural. Además debe mantener siempre una clara objetividad en cuanto a los resultados obtenidos, sin intentar adaptarlos a los intereses exclusivos de alguna de las partes implicadas en el programa. La persona que realiza la evaluación, también debe ser capaz de adaptar su lenguaje y su forma de expresarse al colectivo con el que está interactuando para que puedan entender bien lo que se les está preguntando y por lo tanto la información se ajuste adecuadamente a los objetivos de la evaluación, ya que en el caso de las personas inmigrantes algunas no dominan el español correctamente.

En cuanto a las normas técnicas, dado el tipo de investigación que se presenta, donde gran parte de los datos obtenidos son de tipo cualitativo, es importante utilizar

varias técnicas de forma rigurosa, de manera que se pueda hacer una triangulación de la información obtenida partir de las opiniones de los diferentes agentes. Además hay que tener en cuenta que no se podrá utilizar la misma técnica con todas las audiencias, por ejemplo, no es adecuado aplicar un cuestionario a las personas procedentes de otros países, especialmente de aquellos que no son de habla hispana, ya que por su bajo nivel de comprensión lectoescritora no podrán entenderlo correctamente. Por ello, es más adecuado utilizar la entrevista ya que permite que las personas entrevistadas puedan explicar detalladamente lo que quieren preguntar. Por el contrario, es más adecuado utilizar el cuestionario con las personas que acuden como público a las actividades porque hay que tener en cuenta que es una forma rápida de obtener la información, por lo tanto el evaluador o la evaluadora tiene que tener la capacidad de aplicar la técnica más adecuada para cada una de las partes implicadas en la evaluación.

6.9-Recursos necesarios

Los recursos necesarios para poder llevar a cabo esta evaluación se dividen en recursos materiales, humanos y técnicos.

Materiales:

1. Un ordenador portátil.
2. Una impresora.
3. Una grabadora.
4. Material de oficina (folios, bolígrafos...)

Humanos:

Una persona que lleve a cabo la evaluación

Económicos:

La evaluación del Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Comunidad Educativa forma parte de las actividades de dicho programa, por lo tanto los gastos económicos generados por la misma se incluirán en la subvención que Ministerio de Trabajo e Inmigración a través del Fondo Europea para la integración de las Personas Inmigrantes otorga para la financiación del mismo.

Informes previstos

Tras la realización de este proyecto de evaluación sería conveniente realizar cuatro informes con los resultados obtenidos, uno para cada una de las audiencias implicadas.

6.10-Metaevaluación

La metaevaluación, la evaluación de la evaluación, es parte fundamental de todo proceso evaluativo. En este caso se tendrán en cuenta los contextos propuestos por Bordas, Coronel, Domínguez, Gairín, Santos y Tejada (1999) para llevarla a cabo, que son los siguientes:

1. Contexto de constitución: se refiere al momento en el que surge la evaluación, en concreto de quién parte la idea de la misma, que en este caso surge de la propia institución.
2. Contexto de justificación: se debe valorar si las técnicas utilizadas son las más adecuadas.
3. Contexto de presentación: el contenido y la forma de los informes debe adaptarse a las audiencias a las que se dirige.
4. Contexto de negociación: será necesario revisar si se han cumplido los plazos establecidos y si los informes se han presentado directamente a cada una de las partes en las fechas indicadas.
5. Contexto de difusión: tiene que ver con la forma en que la información y los resultados obtenidos se hace llegar a la población.

7-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

7.1-Información obtenida mediante las entrevistas y el grupo de discusión

Para analizar la información obtenida a través de las entrevistas cualitativas que se realizaron y del grupo de discusión, se tendrán en cuenta las dimensiones y los indicadores establecidos en el apartado anterior. Además, en la exposición de resultados se incluirán citas textuales de las personas que fueron entrevistadas y de las que participaron en el grupo de discusión, utilizándose para ello la siguiente codificación:

Audiencia	Código
Director/a Centro Educativo	DCE
Director/a Asociación de Madres y Padres	DAMPA
Coordinador/a del programa	CP
Mujer Inmigrante Entrevistada	MIE
Participante Grupo de Discusión	PGD

Tabla 7. Codificación de las audiencias implicadas en la evaluación

7.1.1-Actividades

Número de actividades

En cuanto al número de actividades en que han participado tanto los centros educativos como las dos Asociaciones de Madres y Padres, cabe destacar que todos participan en el programa desde hace varios años en mayor o menor medida. Una de las directoras entrevistadas manifestaba lo siguiente:

"participamos en tres, bueno no, te miento, se hicieron dos, una en quinto y luego la que se hizo con el niño de primero y el de infantil, que eran hermanos y entonces se hizo una conjunta, por eso decía lo de tres, pero no fueron dos". (DCE1)

Otra de las directoras que participan en la evaluación contestaba que su centro llevaba varios años participando de forma habitual en el programa de *Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la escuela*. a lo largo de los cuales se realizaron varias actividades.

El AMPA de ese mismo colegio, representada por su presidenta, y que cuenta con quince familias inmigrantes entre sus socios/as, mayoritariamente procedentes de Latinoamérica, señala que siempre que desde Accem les piden colaboración para llevar a cabo alguna actividad aceptan, en concreto para una de ellas, que fue un taller de percusión y danza africana, fue el Equipo Directivo del Centro Educativo, con el que

mantienen una relación de cooperación continua, quién les pidió ayuda para poder hacerlo.

El Colegio Público El Llano también lleva varios años colaborando con el programa, en concreto en este último curso participaron en tres actividades de conocimiento de la cultura de origen, todas ellas sobre diversas zonas de Marruecos, que era de dónde provenían las mamás que las hicieron. Aunque la directora en la entrevista contesta que participaron en dos actividades, fueron tres, ya que la tercera se realizó después de haber hecho la entrevista, el día trece de mayo. Por su parte, desde el AMPA de dicho colegio solo habían participado en una actividad, que fue el taller de danza y percusión africana, ya que había cambiado de equipo directivo de la misma recientemente, pero en el momento en que se realizó la entrevista, que fue el día 16 de abril, ya estaban pensando en organizar algo con Accem de cara al festival de fin de curso.

Al igual que los otros dos colegios, el equipo directivo del Colegio Sagrada Familia de Oviedo también lleva varios años participando en varias de las actividades que se realizan a través del programa de *Fomento de la Participación de las Familias inmigrantes en la escuela* y en concreto en el curso 2013-2014 lo hicieron con cuatro actividades.

Por parte de la institución señalan que a lo largo de estos siete años que lleva funcionando el programa se han hecho una media de entre cuatro y siete actividades de conocimiento de la cultura de origen por año y unas diez de sensibilización, a lo que hay que añadir dos talleres sobre el funcionamiento del sistema escolar, dos en Gijón, dos en Avilés y dos en Oviedo. Además, también se llevan a cabo diversas actividades de participación, pero no se puede establecer un número concreto ya que va en función de lo que demanden los propios centros educativos.

Tipos de actividades

Como se recoge en el punto anterior, las principales actividades que se desarrollan a través del programa evaluado son aquellas que tienen que ver con el conocimiento y sensibilización acerca del colectivo inmigrante, con proporcionar información a las personas de otros países sobre cómo funciona el sistema educativo español y sobre dar a conocer a las familias españolas otras culturas, consistentes en realizar por parte de mujeres y/o hombres inmigrantes una exposición sobre los lugares de los que vienen.

El Colegio Menéndez Pidal participó en varias actividades, entre las que destacan un Té Árabe que organizaron unas mamás coincidiendo con un Festival de Navidad y que acompañaron con unos dulces típicos de su país que tuvieron mucha aceptación entre los asistentes, un Taller de Percusión que se llevó a cabo el año pasado y al que se invitó también a unos gaiteros pertenecientes a un grupo que ensaya en las instalaciones del colegio, para demostrar que los instrumentos típicos africanos pueden combinarse perfectamente con instrumentos característicos de la cultura asturiana. En este mismo centro, y en colaboración con Accem, también se intentó

poner en marcha un banco del tiempo, que no funcionó por motivos que se desconocen.

"intentaron hace tres años lo del banco de tiempo pero luego no se hizo, no salió adelante, no sé si no era el momento o ese programa aquí no encaja, no sé, no me paré a analizar las causas." (DCE2)

Por parte de la Asociación de Padres y Madres del Colegio destacan también la actividad que organizaron sobre vampiros, en colaboración con el Centro Educativo, y que surgió a raíz de una actividad de conocimiento de la cultura de origen llevada a cabo por Accem, la cual tuvo mucha aceptación, tanto entre los/las alumnos/as como entre los padres y madres.

Las actividades desarrolladas el Colegio Sagrada Familia de Oviedo fueron un Taller de Sensibilización con todos los alumnos/as de Educación Primaria, dos de conocimiento de la cultura de origen con una chica de Ghana y otra de Sudamérica y una ponencia sobre familias organizada por Accem pero que tuvo lugar fuera del colegio.

En cuanto a las mujeres inmigrantes que participaron en el programa, todas ellas realizaron actividades que tenían que ver con dar a conocer su cultura de origen, que en los tres casos era la marroquí. Para ello prepararon videos y presentaciones con diapositivas en las que se incluía lo más importante de sus ciudades y cocinaron comida típica para que los asistentes la probaran.

Opinión de los participantes

Todos los implicados/as en dichas actividades coinciden en destacar los aspectos positivos de las mismas. En este sentido, una de las directoras entrevistadas señalaba que las actividades realizadas en su centro habían sido muy entrañables y que las chicas que las habían llevado a cabo habían disfrutado mucho y se habían abierto más a los demás. El hecho de explicar a otros padres y madres como era la vida en sus países les hizo enriquecerse a ellas mismas, fue un retroalimentación. Por otra parte señala que de cara a otras actividades que se realicen en un futuro cambiaría el horario, buscando una hora que posibilite que pueda acudir más gente, y la fecha, ya que las dos actividades de conocimiento de cultura de origen que hicieron este curso tuvieron que ser en diciembre, cerca de las vacaciones de navidad, porque no había tiempo para hacerlas en otro momento y fue un poco apurado.

Desde el Equipo Directivo del Colegio Menéndez Pidal destacan que todas las actividades en que han participado organizadas por Accem han salido muy bien, ya que desde su punto de vista es una organización que tiene una característica muy positiva, y es que promueve las actividades, pero sin interferir en ellas. Es decir, a través de las actividades de conocimiento de la cultura de origen presenta a las familias, no a la organización, dejando que sean ellas mismas los sujetos de todo el proceso, que son los verdaderos protagonistas, aspecto que coincide con la filosofía y la forma de trabajar del propio centro. Así mismo, insiste en que le gustaría analizar por qué no

salió adelante la actividad del banco del tiempo, ya que desde su punto de vista era algo muy útil y que podía ser de gran ayuda para muchas de las familias que llevan a sus hijos/as a ese colegio que, debido a sus circunstancias personales y sociales, no disponen precisamente de mucho tiempo para realizar determinadas tareas.

Por parte del tercer colegio participante en el Programa, el Colegio Público El Llano de Gijón, la directora se mostraba muy contenta con las todas las actividades en que el centro había participado, ya que según explicaba, habían servido para que los padres y madres de otras nacionalidades, que se encontraban en una situación de aislamiento social, se integraran más en la vida del colegio y en la sociedad en general.

Las tres personas entrevistadas que realizaron las actividades de conocimiento de la cultura de origen se manifiestan satisfechas con la misma, y muestran su disponibilidad a participar en actividades futuras, pero las tres coinciden en señalar que si tuvieran que volver a hacer alguna actividad de este tipo les gustaría cambiar algunas cosas, hacer algo diferente.

Las Asociaciones de Padres y Madres la percepción que tienen es que los asistentes a las actividades organizadas salían muy contentos de las mismas.

"la gente se quedó muy contenta, mucho mucho, la verdad es que bueno la gente que vino marchó diciendo que había sido la mejor fiesta de Navidades que habíamos tenido en muchos años en el colegio, les gustó mucho, quedaron muy contentos y dijeron que si seguíamos en esta línea que íbamos bien." (DAMPA 2).

Participación futura en otras actividades

Las dos Asociaciones de Madres y Padres con las que se contó para desarrollar esta evaluación coinciden en señalar su interés por seguir participando en un futuro en las actividades del programa, haciendo hincapié en que cómo órgano que representa a las familias, y teniendo en cuenta que en ambos centros hay familias inmigrantes, su colaboración y participación es fundamental.

"yo creo que es fundamental, ya que nosotros representamos a todas las familias del centro y en el centro tenemos familias inmigrantes yo creo que es fundamental que el AMPA participe en ellas." (DAMPA 1).

Por parte de todos los Centros Educativos hay la misma disposición a seguir participando en las actividades que se llevan a cabo desde el programa de Fomento de Participación de las Familias Inmigrantes en la comunidad educativa.

Las tres personas entrevistadas coinciden en señalar que si les volvieran a pedir su colaboración para alguna actividad lo harían encantadas, pero cambiarían en contenido de las mismas para no volver a hacer lo mismo.

Participación de las familias españolas en cada actividad

Al preguntar por la asistencia a las actividades y la participación en las mismas por parte de las familias autóctonas las opiniones son diversas.

Desde el colegio El Llano señalan que, teniendo en cuenta que desde Accem les habían contado que en general la participación no era muy alta y que las actividades se habían hecho a las dos de la tarde, hora que no es muy adecuada ya que es cuando los padres y madres van a recoger a sus hijos/as y suelen tener prisa, consideraban que las actividades que habían organizado en su centro habían tenido un índice de asistencia bastante alto, con una media de diez o doce personas en cada actividad, que además se percibía que se habían quedado a la actividad por que tenían un verdadero interés en ella, no solamente por ver lo que pasaba.

La Asociación de Madres y Padres de ese mismo colegio iban en esa misma línea y destacaban que a priori contaban con que acudiera muchas menos personas de las que luego asistieron. En cambio desde la Asociación de Madres y Padres del CP Menéndez Pidal, ante la pregunta de si había asistido mucha gente al taller de danza y percusión africana en el que habían colaborado respondía lo siguiente:

"bueno no, no sé si por desconocimiento o miedo, no te sé decir por qué, pero en esa actividad no tuvimos mucha gente, que fue una pena porque los que vinieron trajeron un espectáculo impresionante, a mí me impresionó, no me esperaba ni yo misma algo así, pero no, no hubo mucha participación." (DAMPA 1)

En el Colegio Sagrada Familia de Oviedo para las dos actividades de conocimiento de la cultura de origen que se habían desarrollado se convocaron conjuntamente a los padres y madres y a todos/as los/as profesores y profesoras del colegio, y en palabras de su directora acudieron bastantes personas y todas ellas salieron bastantes contentas y mantuvieron una participación activa durante el desarrollo de la actividad haciendo continuamente preguntas a las madres relacionadas con lo diferente que era la situación que tenían en sus países de origen respecto a la actual, con el motivo por el que se habían decidido a venir a España, si era de índole política, económica o familiar o sobre las diferencias gastronómicas ya que en caso de una de las chicas, que procedía de Ghana, allí utilizan unos ingredientes y unas materias primas para cocinar que aquí no las hay.

Por otro lado, la mujer que hizo la actividad de conocimiento de la cultura de origen sobre Marruecos en el CP El Quirinal de Avilés destacaba que acudieron muchas personas y que todas ellas le habían dicho que lo habían pasado muy bien porque habían hecho algo diferente, y los dulces y el té que ella había preparado estaban muy buenos y a partir de ese momento, los compañeros/as de clase de su hijo cada vez que se la encuentran en el barrio en el que viven le dicen que lo que había cocinado ese día estaba muy bueno.

Desde la institución señalan que la participación de las familias en general es poca, es las actividades de conocimiento de la cultura de origen es un poco más alta porque aunque es Accem quién las organizar a los padres y madres la convocatoria les llega mediante una invitación que emite el centro, pero en aquellas actividades en las que la convocatoria las hace la institución directamente, como son aquellas que tienen que ver con la sensibilización sobre el colectivo inmigrante, es bastante más baja.

Las otras dos personas de origen extranjero entrevistadas habían organizado sus respectivas actividades en el colegio El Llano, cuya directora comentaba que habían asistido una media de entre diez y doce personas.

Participación de las familias inmigrantes en otras actividades desarrolladas por el centro y por las Asociaciones de Madres y Padres

Respecto a la participación de las familias inmigrantes en otras actividades organizadas por el colegio la mayoría de las personas entrevistadas opina que es escasa, solo en uno de los colegios (Sagrada Familia), consideran que la participación de las familias inmigrantes es bastante aceptable, pero hay que destacar que es un colegio con un porcentaje alto de alumnado inmigrante, aproximadamente un 38%, por lo tanto muchas de las familias son de origen extranjero. En los otros colegios consideran que la participación de los padres y madres de otras nacionalidades es muy poca, y explican que puede deberse a la falta de tiempo, ya que muchos de ellos/as, por sus circunstancias económicas y sociales, se ven obligados y obligadas a aceptar empleos con jornadas laborales muy amplias que no coinciden ni con los horarios del centro escolar ni con los de los propios niños y niñas, viéndose obligados a acudir solos/as al colegio o acompañados/as de sus hermanos o hermanas mayores.

Por parte de las dos Asociaciones de Padres y Madres las opiniones son contrarias, desde la Asociación de Madres y Padres del CP El Llano consideran que las familias inmigrantes sí que han participado bastante en las actividades que habían hecho hasta el momento (que no eran muchas porque el equipo directivo acaba de asumir la dirección del AMPA). Por el contrario, desde la Asociación de Madres y Padres del CP Menéndez Pidal, que tiene unas 15 familias inmigrantes entre sus socios, señalaban que hasta ahora esas familias no participaban mucho, pero que desde el curso pasado habían notado un aumento en ese sentido.

7.1.2-Debilidades y fortalezas del programa

Horario y fecha de las actividades

En uno de los colegios cuya directora fue entrevistada señalaba que la fecha y la hora habían sido dos elementos claves que habían dificultado notablemente la participación de las personas, y así lo expresaba:

"lo único que tuvimos el problema de la fecha, que fue a final de trimestre, en diciembre, no teníamos más posibilidades, si lo hubiéramos podido hacer con más tiempo, abierta a más cursos yo creo que hubiera salido mejor" (DCE 3)

Además señalaba que de cara a la realización de actividades futuras, estos dos aspectos sería lo que intentaría cambiar si fuera posible

"cambiaría la fecha y la hora, nos pilló el toro y no había más opciones que hacer lo en ese momento. De todas maneras la hora es difícil ajustarla porque los que tienen hijos pequeños les viene bien a la salida de clase, lo que tienen mayores como ya salieron a las tres no quieren volver un poco más tarde" (DCE 3).

Forma de organizar las actividades

Como ya se ha señalado anteriormente, uno de los aspectos más positivos del desarrollo del programa, y que ponen de manifiesto varias de las audiencias implicadas, es que por parte de la institución no se interfiere en las mismas, dejando que las propias personas que las desarrollan sean los sujetos activos de las mismas y los protagonistas.

Coordinación

Respecto a la coordinación entre cada una de las audiencias implicadas cada vez que se organiza alguna actividad todas coinciden en que la iniciativa parte siempre de la institución, que es quién se pone en contacto tanto con los centros educativos, como con las Asociaciones de Padres y Madres por un lado, y la que habla con aquellas madres o padres que tienen hijos/as en alguno de los centros educativos para ver si está interesados/as en hacer la actividad. Si su respuesta es afirmativa, la persona encargada de desarrollar el proyecto se coordina con todas las partes para decidir qué se va a hacer dentro del contenido de la actividad (si va a ser una merienda, una exposición audiovisual, si se va a tocar música....), de buscar la fecha y la hora que sean más adecuada y de hacer las invitaciones para el resto de los padres y madres, y luego el centro educativo o las Asociaciones de Madres y Padres se las hacen llegar a través de los niños y niñas. A preguntar sobre la coordinación a la responsable del programa respondía lo siguiente:

"pues se establece o para actividades puntuales o a través de una llamada, normalmente me suelo desplazar allí para tener una cita personal." (CP)

Una de las directoras entrevistadas contestaba de la siguiente manera:

"la verdad es que (...) nos lo facilitan todo porque ella se implica mucho con estas familias entonces ella ofrece el proyecto, valora si puede ser interesante, que este sentido suelen ser bastante interesantes todos ellos, y a partir d ahí ella se pone a funcionar, habla con las familias, les organiza un poquito para hacerles el montaje de las diapositivas, del power point, de la presentación, y luego nos trae ya hasta las invitaciones a las familias hechas, concertamos entre ella y yo la fecha, horario y todo lo demás y ella nos trae la invitación para que demos a las familias de ese curso, es decir nosotros casi somos el intermediario, el hilo conductos entre Accem que quiere organizar el evento, nosotros que nos parece interesante y las familias a las que va dirigida" (CDE 2).

Desde las Asociaciones de Madres y Padres señalan que en su caso la coordinación con Accem suele ser casi siempre a través del Equipo Directivo del centro. Desde el AMPA del CP Menéndez Pidal señalan a que esto se debe a que la anterior junta de la directiva de la misma no organizaba muchas actividades de ningún tipo y por lo tanto habían perdido bastantes socio, pero al asumir la dirección un grupo nuevo de personas les gustaría que en cuanto se pusieran al día todas las actividades en las que participara el AMPA se organizaran directamente a través de ella.

7.1.3-Relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes

Asistencia regular a tutorías y reuniones

Cuándo se les pregunta a las directoras de los centros cómo es su relación con las familias inmigrantes cuyos hijos e hijas acuden a los colegios que dirigen todas coinciden en señalar que la relación es muy similar a la que pueden tener con las familias autóctonas, hay familias con las que el contacto es más directo y habitual porque acuden más a menudo al centro, y otras con las que cuesta más contactar, destacan que en este sentido no hay diferencias respecto a las familias españolas, entre las que también hay algunas con las que cuesta especialmente mantener una relación fluida. En este sentido, una de las directoras señalaba lo siguiente:

"tenemos familias inmigrantes que tienen mucho interés por sus hijos y vienen en el momento en que se les llama o en cuanto pueden y hay otras que son de el Llano de toda la vida que no parecen por aquí para nada" (DCE 1).

Esta misma persona explicaba que las familias inmigrantes tienen muy poca disponibilidad horaria, ya que vienen aquí a trabajar y la mayoría lo hacen en puestos de trabajo cuyos horarios no coinciden ni con los de el centro ni con los de los propios niños y niñas. Así mismo destacaba que desde el colegio se les dan todas las facilidades posibles para que puedan acudir a las tutorías, ya que es su responsabilidad darles las oportunidades para que puedan hacerlo, adaptando el horario y la fecha de las mismas si es necesario, para que asistan los padres y madres que no puedan hacerlo en el horario habitual, pero esto se hace con todas las familias, no solo con las que provienen de otros países.

Otra de las directoras coincidían también en que la relación que mantiene el centro con las familias inmigrantes es igual que con las familias españolas.

"bien, bueno la verdad es que no tenemos....bueno vamos a ver, hay de todo, como con las familias que no son inmigrantes, quiero decir hay familias con las que tienes un contacto más directo porque ellas también se ofrecen más a venir, son más receptivas a que les llames y a que les informes y familias con las que cuesta más trabajo contactar, pero no necesariamente porque sean inmigrantes ni porque dejen de serlo, también dentro de los españoles cuesta con determinadas familias conseguir que aparezcan por aquí cuando las necesitamos o cuando se las demanda por cualquier circunstancia, hay familias que son más localizables, de dentro y de fuera, la verdad es que en eso no hay mucha diferencia tampoco". (DCE 2)

Desde el tercero de los centros participantes en la evaluación destacaban que la relación con las familias inmigrantes es muy buena.

Por otro lado, las cinco personas inmigrantes que participaron en las entrevistas y en el grupo de discusión coinciden en señalar que la relación con el centro escolar, y con los profesores y profesoras de sus hijos e hijas, es excelente.

Una de las mujeres que participaron en el grupo de discusión, respondía que tenía una relación maravillosa con las profesoras de sus tres hijas/o, destacando que ella iba a todas las reuniones del colegio, y que si por alguna circunstancia no podía ir, procuraba avisar con antelación y desde el colegio le daban cita para ir otro día a hablar con la profesora y de esta manera estar al tanto de lo que se había tratado en la reunión. Además, destacaba que está muy contenta con el trato que los profesores y profesoras daban a sus hijos/as, tanto desde un punto de vista personal como académico ya que todos y todas se adaptaban al ritmo de las niñas y el niño, procurando explicarles detenidamente las cosas para que pudieran entenderlas bien y les refuerzan aquellas materias con las que sus hijas/o necesitan más apoyo, de manera que tanto ella como su marido y los/as propios/as niños/as estaban muy contentos con las profesoras y profesores e incluso les gustaría que no cambiaran para el curso que viene si fuera posible, ya que ya se habían acostumbrado a ellas/os.

Una de las mujeres entrevistadas, que había realizado la actividad de conocimiento de la cultura de origen en el Colegio del Quirinal en Avilés, con dos hijos, un niño de once años y una niña de tres años que acude a la guardería, ante la pregunta de cómo era la relación con los profesores/as de sus dos hijos/as, respondía lo siguiente:

"muy buenos todos, muy majos los dos, el del el niño y el de la niña. Cuándo tengo reunión con el de la niña, que fui a tres, dos veces fui con mi cuñada y una vez sola, me dice "tranquila", habla conmigo, me explica las cosas, me dice que le avise si habla muy rápido, y cuando no entiendo yo "perdona ¿qué es eso?" y me explica, y con el del mayor lo mismo." (MIE 1).

Las otras dos mujeres inmigrantes entrevistadas también decían sentirse muy contentas con los profesores y profesoras de sus hijos/as, incluso una de ellas contaba que a una de sus hijas le daban clases por las tardes y les ayudaban a hacer los deberes. Así mismo, decían que ellas solían pedir cita para hablar con los profesores/as más o menos una vez al trimestre.

Formas de contacto habituales

Sobre las formas de contacto tanto las tres directoras como las mujeres inmigrantes coinciden en señalar que la más habitual es de palabra, aprovechando la entrada o la salida de los niños/as del colegio para hablar, y en otras ocasiones, las menos, lo hacían o bien por teléfono o bien mediante una carta que los profesores y profesoras daban a los niños/as.

7.1.4-Relaciones con otros padres y madres

Relaciones con otros padres y madres antes de hacer las actividades

En cuanto a las relaciones que mantienen con otros padres y madres, las cinco mujeres destacaban que en general se limitaban a saludarse al verse a la entrada del colegio, cuando iban a llevar o a recoger a sus hijos/as, pero su relación personal con ellos no pasa de ahí, por ejemplo llama la atención que todas dicen que, a pesar de llevar en España ya varios años, los amigos/as de sus hijos e hijas jamás han ido a sus casas ni han acudido al cumpleaños de sus hijos/as ni viceversa, su contacto se limita a cuando se ven en el colegio o coinciden en lugares comunitarios como los parques de los barrios en los que viven, por ejemplo, ante de las pregunta concreta de si su hijo, que lleva un año viviendo en España, iba algunas veces a jugar a casa de sus amigos/as, una de las mujeres contestaba los siguiente:

"no, al lado de casa como hay un parque...la niña pequeña no, pero el mayor sí tiene unos amigos y juegan juntos y ya está y después...pero la verdad nunca vino ninguno ni mi hijo tampoco fue a su casa, siempre en la calle juegan al fútbol, pero todavía no tiene un amigo fijo que puede venir a casa" (MIE).

Al preguntarles sobre los motivos por los cuáles no mantenían unas relaciones más personales con otros padres y madres, dos mujeres respondían que los españoles sólo se agrupaban entre ellos, y ellas hacían lo mismo, salían juntarse más con gente de su país, que en este caso era Marruecos, que con la gente española, pero destacaban que había personas españolas que eran más distantes con ellas que otras, pero reconocían que ellas también tenían cierta culpa porque cuando una persona española intentaba mantener una conversación con ellas como no comprenden bien el idioma preferían evitarlo que hacer un esfuerzo por entender lo que se les quería decir.

Mejora de las relaciones con otros padres y madres tras hacer la actividad

Respecto a si notan que las relaciones con otros padres y otras madres han aumentado o mejorado a partir de la realización de las actividades de conocimiento de la cultura de origen, consistentes en realizar una breve exposición sobre sus países o ciudades tras la cual se ofrecía comida típica preparada por ellas para los padres y madres de los/as niños y niñas que iban a clase con sus hijos/as, dos coinciden en señalar que en general no, que las relaciones que mantienen en las actualidad con otros padres y madres siguen siendo igual que antes, dicen que hay padres y madres que antes no las saludaban y ahora cuando las ven les dicen hola o adiós, pero sin pasar de eso, solo una de ellas destaca que sí que aumentaron, ya que cómo su hijo tiene once años y viven cerca del colegio el niño va solo, por lo tanto antes de hacer la actividad el resto de padres y madres no la conocían, pero tras verla en el colegio la saludan y hablan con ella cada vez que se encuentran por el barrio, además como su hijo juega en un equipo de fútbol señala que eso también le sirve a ella para entablar conversaciones con los padres y madres de otros niños que juegan en el mismo equipo y con los que coincide en los partidos.

7.1.5-Conocimiento sobre los órganos de participación en la escuela

Conocimiento sobre las Asociaciones de Madres y de Padres y motivos para participar o no en ellas

Como se ha señalado en el indicador sobre la participación de las familias inmigrantes en otras actividades realizadas por el centro, su pertenencia e implicación en las Asociaciones de Padres y Madres es baja, lo pueden deberse al desconocimiento sobre las mismas, como así lo indicaba la presidenta de la Asociación de Padres y Madres del Colegio Menéndez Pidal:

"están empezando a participar, yo creo que hasta ahora era una cuestión de desconocimiento, cuando llegan aquí supongo que no sabrán muy bien lo que es un AMPA no lo que se hace desde el AMPA, entonces ahora están empezando a participar más, el año pasado ya empezaron a participar y este año más, cada año va aumentando, a pesar de que no son socios hay veces que se hacen socios para poder venir con nosotros a determinadas actividades." (DAMPA 1)

Cuándo se les pregunta a las mujeres inmigrantes, tanto a las entrevistadas como a las participantes en el grupo de discusión, por las Asociaciones de Madres y Padres y su conocimiento sobre las mismas, solo tres de ellas dicen saber lo que son, pero de esas tres mujeres solo una conocía directa concretamente la del centro en el que están matriculados/as sus hijos e hijas ya que la presidenta de la misma se lo había explicado en varias ocasiones y la había informado de las actividades que realizaban, otra sabía lo que eran porque se lo había dicho su hermana, que era socia de la que había en el colegio de sus sobrinos/as para poder beneficiarse del intercambio de libros, y una tercera sabía de la existencia de las Asociaciones de Madres y Padres porque un prima de su marido era la presidenta de una de ellas, y en alguna ocasión le había hablado de esto.

De las otras mujeres ninguna de ellas sabían lo que eran ni que en el centro escolar al que acudían sus hijos e hijas había una. Al explicarles en qué consisten, su funcionamiento y el tipo de actividades que realizan cuatro manifiestan estar interesadas en hacerse socias para sacar provecho de los beneficios que tienen las familias que por pertenecer a las Asociaciones de Madres y Padres, y sobre todo las actividades de intercambio de libros y las reducciones económicas en las actividades deportivas, lo que coincide con la opinión que tienen las representantes de las Asociaciones de Madres y Padres respecto a las formas de aumentar la participación de las familias, destacando que estos dos elementos suelen ser fundamentales para que las familias decidan asociarse. Solo una de esas mujeres decía que no le interesaba ser socia del AMPA, ya que ella con tres hijos/as que tenía apenas disponía de tiempo libre y además como ella no hablaba ni entendía bien el español no se sentía cómoda.

" hay una señora que me habla de todas las actividades cuando se tiene algo de excursiones, de todo, pero no voy porque no entiendo del todo entonces que no entiendo que quiere decir, o que quieren hacer." (PGD 1)

"me explicó esa señora, pero no me gusta así mucho estas cosas, porque yo tengo otras cosas de hacer, yo no tengo mucho tiempo libre, tengo que planchar, hacer la comida." (PGD 1).

7.1.6- Complementación de las actividades de los centros

Surgimiento de otras actividades a partir de las realizadas por el programa

Además, debido a que por parte del profesorado habían detectado cierto recelo de los padres y madres autóctonos hacia las familias rumanas (el centro tiene varios alumnos de esa nacionalidad) decidieron organizar una actividad el día 1 de enero, el día nacional de Rumanía, con música y comida tradicional de ese país. Dicha gustó tanto a los asistentes que sirvió para romper ciertos prejuicios hacia las personas de nacionalidad rumana y dio lugar a que el colegio organizara por su propia cuenta otra actividad sobre Rumanía centrada en los vampiros, en la que los niños prepararon una obra de teatro con la ayuda de la Asociación de Madres y Padres y con la profesora de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (programa desarrollado por el Ministerio de Educación rumano en colaboración con el español para que los niños y niñas rumanos/as que viven en otros países aprendan o no pierdan su idioma, por el que se les da un título con el que, si en un futuro deciden regresar a Rumanía, pueden acreditar que conocen el idioma), hicieron una exposición fotográfica y se proyectaron unos cortos de cine sobre los que después hubo un coloquio-debate. Además, la directora señala que tras la realización de esa actividad se generó también una vinculación fuerte entre los padres y madres que formaban parte del AMPA y la profesora de Lengua, Cultura y Civilización Rumana.

"a partir de ahí se creó una vinculación entre padres, concretamente entre el AMPA y la profesora de lengua, cultura y civilización rumana, que al fin y al cabo se encontraba también muy sola porque es ella sola la que lo da los lunes y no tienes compañeros ni de otros centros con los que compartir cosas."(DC2).

Complemento de otras actividades realizadas por el centro

Otra de las directoras Además explicaba que durante los últimos tres cursos ella misma y la directora de la Asociación de Madres y Padres del colegio daban por las tardes, fuera del horario lectivo, clases de español para extranjeros/as destinadas a las familias de otros países que había en el centro y que no eran hispanoparlantes, y que, aunque no entraran dentro del programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la Escuela, si tenía que ver con la ONG, porque hacían una formación en red ya que acudían a Accem, a Asturias Acoge y al colegio, de manera que todas las organizaciones trabajaban con esas personas en una misma línea pero cada una desde su parcela de intervención.

7.2-Resultados obtenidos mediante los cuestionarios a los y las asistentes a las actividades y la hoja de observación de las sesiones

Los cuestionarios a los asistentes a las sesiones se aplicaron en dos actividades realizadas los días 13 y 14 de mayo en los Colegios Públicos El Llano y el Menéndez Pidal respectivamente.

La primera de ellas la desarrolló una mujer procedente de Larache (Marruecos) y consistió en la exposición de una video y unas diapositivas de la ciudad seguida de una merienda con dulces típicos y té. A la misma asistieron 22 niños y niñas y 28 personas adultas, de las cuales 17 rellenaron el cuestionario. De esas 17 personas, 15 eran mujeres y 2 hombres. El 76,9% eran las madres y los padres de los menores que acuden al centro, el resto eran una prima, una abuela, amiga de la mujer que hacía la actividad y una personas que decía ser un visitante. La mayoría (un 76,9%) eran de nacionalidad española, había una mujer peruana y tres que no ponían su país de procedencia. Haciendo un análisis por edades un 41,2% de los asistentes se encontraban en el rango de edad entre 30 y 40 años, un 2,9% tienen entre 40 y 50 años, un 1,9% tienen más de 50 años y tan solo un 1,1% están por debajo de los 30 años, lo que se refleja en el siguiente gráfico.

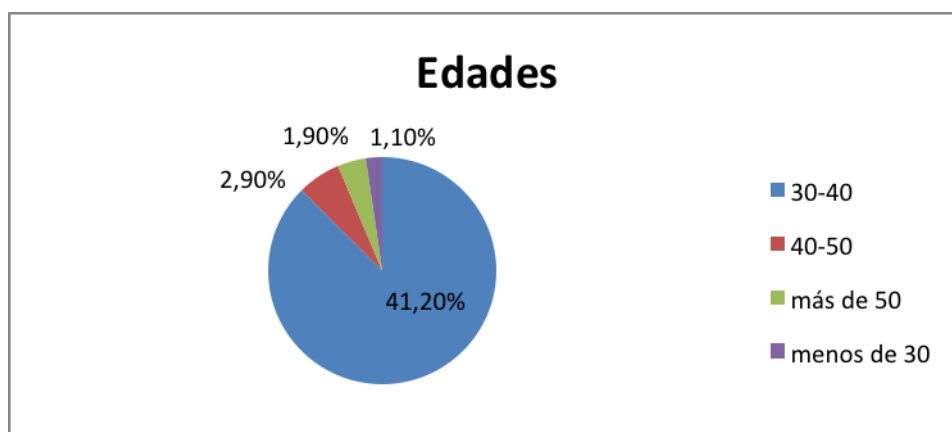


Gráfico 6. Porcentajes por tramos de edad de los asistentes a la actividad. Elaboración propia

Sobre el horario de la actividad, 10 personas dicen estar "bastante de acuerdo" con el mismo, frente a siete que dicen estar "totalmente de acuerdo" y una que se muestra "poco de acuerdo".

Otros datos que aporta el cuestionario son:

- El 64% de los encuestados están totalmente de acuerdo con la forma en que habían recibido la información sobre la actividad.
- El 52,9% de las 17 personas encuestadas señalaba estar "totalmente de acuerdo" tanto con la duración de la sesión como con el contenido de la misma.
- En cuanto a los materiales utilizados en la exposición 7 personas dicen estar "totalmente de acuerdo con ellos", 9 "bastante de acuerdo" y una "poco de acuerdo".

- En cuanto a la pregunta de si les gustaría que en el futuro se realizaran más actividades de similares todas las personas excepto una responden estar "totalmente de acuerdo".

Además del cuestionario, también se utilizó una hoja de observación por parte de las evaluadora en la que se constató que la actividad comenzó veinte minutos tarde sobre la hora fijada previamente (la cuatro de la tarde) debido por un lado a que la mujer que realizaba la actividad llegó un poco tarde, y por otro a que hubo que cambiar sobre la marcha el lugar donde se iba a hacer primeramente iba a hacerse en el salón de actos del colegio y luego se decidió que sería en un aula, en la que las mesas están colocadas en forma de U y orientadas hacia el proyector, de manera que no hay elementos que dificulten la visibilidad.

La duración final de la sesión fue de noventa minutos (30 minutos para el video y las diapositivas y otros 30 para la merienda) lo cuál fue un poco excesivo, especialmente la primera parte, lo que hizo que en algunos momentos a los asistentes les costara mantener la atención. Hay que señalar en este sentido que la mujer de origen marroquí traía una presentación diferente a la que desde la institución se había preparado con ella con anterioridad. Durante la exposición los oyentes no participan activamente, pero después, en la merienda sí y varias personas se acercan a la mujer extranjera para felicitarle o preguntarle alguna receta.

La segunda actividad se realizó en el CP Menéndez Pidal el día 14 de mayo y consistió en la exposición de un video sobre Bucarest y un pequeño concierto ofrecido por tres hermanos/as rumanos/as, a la cual asistieron 26 personas adultas, de las cuáles 19 rellenaron el cuestionario, 17 mujeres y 2 hombres. Sobre la vinculación con el menor que acude a ese centro el 100% son el padre o la madre. De las 19 personas que contestaron al cuestionario un 63,15% son españolas.

En cuanto a la edad un 36,84% de los asistentes a la actividad tienen entre 30 y 40 años, un 26,31% tienen entre cuarenta y cincuenta años y solo una persona tiene más de cincuenta años y un 31,57% no pone su edad.

En cuanto al horario en que se realizó la actividad 9 personas responden estar "bastante de acuerdo", seis están "totalmente de acuerdo" y están "poco de acuerdo".

Sobre la forma en que fueron informados sobre la realización de esta actividad el 42,10% de las personas encuestadas manifiestan estar "nada de acuerdo" o "poco de acuerdo". Hay que señalar que este caso, el centro escolar decidió no hacer un convocatoria expresa para la actividad y aprovechar el día en que se celebraban las reuniones de padres de primero y segundo (curso en el que estaban matriculados los hijos/as de la familia que realizaba la actividad) para hacerlo entre ambas, es decir, no los padres y madres no sabían que la actividad se iba a celebrar hasta que salían o entraban a la reunión.

El 52,63% de las veinte personas que contestaron al cuestionario están "totalmente de acuerdo" con la duración de la sesión.

Catorce personas, trece mujeres y un hombre están totalmente de acuerdo con que los temas tratados en la sesión les han aportado nuevos conocimientos sobre el país, que este caso era Rumanía, además diez consideran que la actividad ha contribuido a cambiar su opinión sobre las personas de otros países.

El 63,15% de las personas está "totalmente de acuerdo" con que en el futuro de realicen en el colegio más actividades similares.

A través de la hoja de observación de la sesión se refleja que al no haber una hora fija establecida para realizar la sesión hay cierta descoordinación entre el equipo directivo y los profesores, ya que alguno de ellos/as no estaba enterados de que se iba a hacer dicha actividad y cuando las personas que van a participar en ella llegan nadie sabe decirles dónde va a ser. Además, el hecho de que se celebrara entre dos reuniones de padres hizo que el tiempo fuera muy limitado ya que los padres que salían de la primera querían marcharse y los que iban a la segunda tenían prisa porque se celebrara la misma, a esto hay que añadir el desconocimiento que tenían sobre lo que se iba a hacer. En este caso hubiera sido necesario que la actividad durara un poco más, ya que la familia que la realizaba tenían preparadas varias cosas más, como que las niñas y el niño cantaran alguna canción típica de Rumanía, que finalmente no pudieron hacer.

Haciendo un análisis conjunto de los resultados obtenidos en ambas actividades, se observa que de las 36 personas encuestadas en total, el 88,88% son mujeres, de las cuales el 72,14% son las madres de los menores que acuden al centro, frente al 11,11% que son hombres.

En cuanto al tramo de edad la mayoría de las personas que respondieron los cuestionarios, el 38,88%, tienen entre 30 y 40 años, de los cuales el 85,71% son mujeres, el 27,77% tienen entre 40 y 50 años, el 11,11% tienen más de 50 años, el 5,55% que tienen menos de 30 años, y un 31,57% no pone su edad, lo que se muestra en la siguiente gráfica:

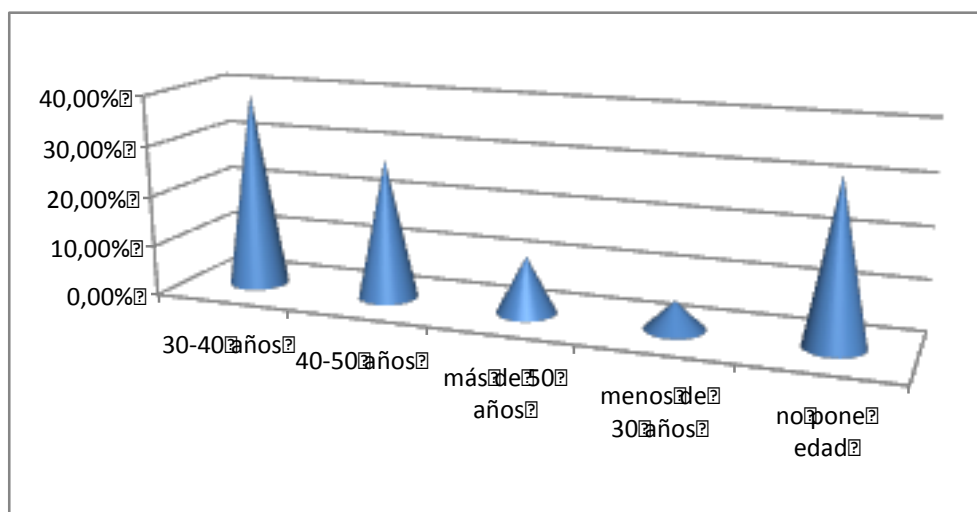


Gráfico 7. Porcentajes por tramos de los y las asistentes a las dos actividades. Elaboración propia

Sobre la nacionalidad, veinticinco personas son españolas, una mexicana, una peruana, una colombiana, una rumana y siete no responden.

A la pregunta de si el horario en que se ha celebrado la actividad es el adecuado el 33,33% responden estar "totalmente de acuerdo", el 52,7% "bastante de acuerdo" y el 11,1% dice estar "poco de acuerdo".

En cuanto a la antelación con la que recibieron la información sobre la actividad el 25% se muestra "nada o poco de acuerdo", el 33,33% "bastante de acuerdo" y un 41,66% "totalmente de acuerdo".

El 89,47% de los encuestados y encuestadas se muestra "totalmente de acuerdo" con el contenido de la sesión y la duración de la misma, y un 72,22% está "totalmente de acuerdo" con los temas tratados.

Sobre la adecuación de los materiales utilizados, un 52,77% está "totalmente de acuerdo", un 44,44% está "bastante de acuerdo", de los cuales el 81,25% son mujeres y el 18,75% hombres, y solo una persona responde que está "poco de acuerdo".

Referente a la participación futura en actividades similares el todas las personas encuestadas están o "totalmente de acuerdo" (el 58,33%, de los cuales el 90,47% son de nacionalidad española y en 9,52% son extranjeros) o "bastante de acuerdo" (41,66%).

8-CONCLUSIONES

Una vez analizada toda la información extraída a través de las entrevistas, del grupo de discusión y de los cuestionarios y poniéndola en relación con los objetivos del programa, la primera de las conclusiones que se puede extraer es que el *Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la comunidad educativa*, sí que cumple su objetivo principal, que es fomentar la participación de las familias en la escuela y en la sociedad en general. En este sentido, es importante señalar que aunque todos/as los/as implicados/as en la evaluación coinciden en señalar que la participación y la implicación de las familias en el centro educativo es algo difícil de conseguir tanto con las familias inmigrantes como con las españolas, las dos actividades que se desarrollaron a lo largo del proceso de recogida de la información para evaluar el programa tuvieron un nivel de asistencia bastante alto, con diecinueve y diecisiete personas respectivamente.

El primero de los objetivos específicos del programa (servir de apoyo y complemento a las actividades desarrolladas por los centros educativos), también se cumple. En uno de los colegios que habitualmente participan en el programa y que por tanto, fue parte importante en este proceso de evaluación surgió la oportunidad de hacer una actividad con el colectivo rumano a partir de otra del Programa de Fomento de la Participación de las Familias Inmigrantes en la comunidad educativa que se había llevado a cabo previamente, a esto hay que añadir que una de las dos actividades de conocimiento de la cultura de origen que se desarrollaron el mes de mayo sobre Rumanía, en concreto sobre la ciudad de Bucarest, dio lugar a que los niños/as que habían actuado en la misma volviera a hacerlo en el festival de fin de curso. Además, con este colegio también se colabora en actividades de educación compensatoria, que tienen lugar por las tardes y cuyo objetivo es garantizar la permanencia del alumnado en situación de desventaja social dentro del sistema educativo. En este mismo sentido otra de las directoras entrevistadas también señalaba que algunas de las familias inmigrantes cuyos hijos estaban escolarizados en dicho colegio realizaban una formación en red con Accem, Asturias Acoge y el propio centro.

Otro de los objetivos específicos del programa es “generar un espacio de encuentro intercultural”, lo que se consigue a través de las actividades de conocimiento de la cultura de origen, ya que suponen un espacio para dar a conocer determinados países, ciudades, pueblos...y su cultura, a través de las imágenes, la música o la gastronomía, y contribuir de esta forma a la eliminación de prejuicios y estereotipos.

Tanto los centros educativos como las familias inmigrantes entrevistadas para esta evaluación coinciden en señalar que la relación que tienen entre sí es buena. Por parte de los primeros destacan que las dificultades que pueden tener con las personas inmigrantes en cuanto a la asistencia habitual a reuniones o tutorías, etc...son las mismas que las que se dan con las familias españolas. Por su parte las mujeres inmigrantes, todas se muestran encantadas con el colegio al que van sus hijos e hijas y con los profesores y profesoras, que les apoyan y facilitan las cosas tanto a ellas como a sus hijos e hijas. Por ello, el objetivo de “realizar labores de mediación entre las

familias inmigrantes y los centros educativos “es quizás el menos relevante, ya que en general no se dan problemas entre ellos.

En cuanto a la relación que las madres y los padres inmigrantes mantienen con las familias de los compañeros y compañeras de sus hijos/as se puede decir que el programa evaluado no contribuye excesivamente a cambiarla. Todas las personas inmigrantes entrevistadas contestaban que la relación que tenían con otros padres y madres antes de participar en el programa se limitaba a saludarse cuándo se veían a las puertas del colegio, y una vez realizada la actividad seguía siendo básicamente igual. Solo una de las madres señalaba que tras hacer una merienda en el colegio de su hijo el resto de padres y madres la saludaban más, pero ella misma reconocía que esto se debía a que antes no la conocían ya que su hijo iba solo al colegio.

En cuanto a las fortalezas del programa destaca sobre todo la coordinación, que todas las audiencias implicadas coinciden en calificar como fluida, señalando que es la propia institución quién se encarga de todo. Otro de los aspectos positivos relativos a la organización y desarrollo de las actividades es que Accem actúan simplemente como un instrumento de apoyo, dejando que sean las propias personas interesadas quienes adquieran el protagonismo. En cuanto a las debilidades, destacan el horario y la fecha de las actividades ya que, una de las que se llevaron a cabo este año en uno de los colegios fue en diciembre, al final del trimestre y con poco tiempo para prepararla bien. Otra de las actividades, desarrollada en el mes de mayo se hizo el día que se celebraban las reuniones de padres de final del trimestre de dos cursos, en el tiempo que transcurría entre que terminaba una reunión y empezaba la otra, además no se había hecho una convocatoria expresa a los padres y madres, lo que generó que muchos de los que allí se encontraban no supieran con exactitud de qué se trataba.

Sobre el objetivo de difundir el proyecto entre la comunidad educativa es de señalar que ha el programa ha sido presentado en diversos congresos, y a nivel local, durante el mes de mayo se llevaron a cabo varias reuniones con algunos colegios de la ciudad de Gijón para valora, entre otras cosas, su interés por participar en el mismo.

Como conclusión final de todo el proceso de evaluación se puede decir, que de manera global el programa cumple los objetivos que a priori tiene establecidos. Además la satisfacción de todos/as los/as participantes respecto a las actividades en las que participan, es alta, tanto en lo relativo a la organización de las mismas como a sus contenidos y formas de desarrollo.

9-PROPUESTAS DE MEJORA

Las propuestas de mejora se refieren por una lado, a aquellas que tienen que ver con el proceso de evaluación, y por otro a aquellas que se refieren al programa evaluado propiamente dicho.

Entre las primeras, cabe destacar en primer lugar la necesidad y la conveniencia de realizar una evaluación más profunda, y al ser un programa pequeño y que está claramente delimitado tanto en lo relativo al contexto en que se aplica como a los beneficiarios del mismo, sería interesante que fuera una evaluación participativa, contando con el punto de vista de todas las partes que participan en el mismo. Teniendo en cuenta que el programa comienza en enero de cada año, sería conveniente recoger datos desde el comienzo del mismo, pasando cuestionarios a los y las asistentes a todas las actividades y analizando el punto de vista de todas las personas que realizan las actividades, para que de esa manera, se puedan corregir durante su desarrollo las posibles deficiencias que se detecten, sería lo que se denomina una evaluación formativa, que permita tomar decisiones instantáneas relativas a lo que se está evaluando. Recordando los diferentes tipos de evaluación y teniendo en cuenta que el programa lleva desarrollándose siete años ya no podría hacerse una evaluación previa, que es la que se realiza antes de que éste se ponga en marcha para ver en qué medida puede contribuir realmente a cambiar la realidad sobre la que interviene, pero sí podría hacer una evaluación simultánea, para analizar los aspectos positivos y negativos que pueden surgir a lo largo de la ejecución del programa, y una evaluación final que permita analizar los resultados obtenidos. Según el objeto de la evaluación, tendría que centrarse tanto en los resultados como el objetivos, es decir, habría que analizar tanto aspectos relativos al número de personas atendidas, número de asistentes a las actividades...como los que se refieren a la medida en qué medida el programa ha contribuido a cambiar las situación de los beneficiarios.

La segunda propuesta de mejora, y que está directamente relacionada con la primera, es la necesidad de escoger adecuadamente las técnicas que se van a utilizar en función del objetivo de la evaluación y de validar los instrumentos previamente, para asegurar que van a servir para recoger la información que realmente el evaluador o evaluadora pretende. Esto ha de hacerse especialmente con el cuestionario, que es un instrumento dirigido a recoger información de forma precisa y rápida, ya que en el caso de las entrevistas, al ser semiestructuradas facilitan la posibilidad de que el entrevistador o entrevistadora las reconduzca sobre la marcha si percibe que el entrevistado/a no está proporcionando la información que se precisa. En este sentido, sería importante aplicar el cuestionario previamente a una muestra representativa

La tercera propuesta de mejora sería la de incluir en la evaluación una verdadera metaevaluación, ya que como "evaluación de la evaluación" es una parte fundamental de la misma. Sería conveniente que la hiciera una persona ajena a lo que fue el proceso de evaluación y para ello se tendrían que tener en cuenta los siguientes contextos:

1. Contexto de constitución: que tiene que ver como todo lo que se refiere al momento en que se plantea la necesidad de realizar una metaevaluación. Aspectos como de quién surge la idea (que en este caso cabe suponer que partiría de la propia institución) o el momento en que se realiza la evaluación son claves para poder entenderla y en función de ellos valorar si hubiera sido más conveniente plantearse otro tipo de evaluación.
2. Contexto de justificación: analizando si las técnicas y los métodos utilizados son adecuados para recabar la información precisa. En este caso, y teniendo en cuenta lo diferentes que son entre sí cada una de las cuatro audiencias fundamentales que participan en el programa (las personas inmigrantes, los Equipos Directivos de los colegios, las Asociaciones de Madres y Padres y los/as representantes de la institución), con puntos de vista bien diferenciados, es clave escoger la técnica y el instrumento más adecuado para cada uno de ellas.
3. Contexto de presentación: valorando si los resultados obtenidos han llegado de forma adecuada a cada una de las partes, especialmente a las personas inmigrantes, que debido a su poco dominio del idioma pueden tener dificultades para comprender las informaciones que se les dan, entonces es clave redactar un informe destinado a ellos y ellas con un lenguaje adaptado a su nivel de español pero que recoja con claridad los resultados obtenidos de la evaluación.
4. Contexto de negociación: relacionado con el punto anterior, el o la metaevaluador/a tendría que comprobar que las informaciones han llegado a todos y todas los/as implicados/as.
5. Contexto de valoración: observando el desarrollo de programa propiamente dicho, es decir, teniendo en cuenta si se han tenido que realizar cambios sobre la marcha, si la información que se obtuvo contiene algún tipo de sesgo.
6. Contexto de difusión: evaluando si los informes finales se presentaron en el tiempo establecido, si hicieron públicos y de qué forma.

Además el metaevaluador o la metaevaluada también tiene que tener en cuenta si la evaluación estuvo expuesta a presiones de tipo de político que dificulten la credibilidad de la misma o que pongan en tela de juicio la imparcialidad del evaluador/a o los intereses a que pueda responder la evaluación (si realmente responde a un verdadera interés público o al de la propia institución o de las Administraciones Públicas) y a si se realizó algún tipo de contrato previo entre las partes implicadas en el programa en el que se recojan los aspectos que la evaluación tendría que relejar. Otro aspectos importante que el/la metaevaludor/a tiene que valorar es la coherencia general del proceso de evaluación entre los objetivos que se plantea, la información que se recoge y las conclusiones obtenidas. Por último, en este caso en que el programa evaluado se dirige a personas de otras culturas, el/la metaevaluador/a debe poner especial atención en observar si el sistema de valores del

metaevaluador ha ejercido influencia sobre él, ya que eso puede suponer un sesgo importante sobre la información y las conclusiones finales.

Respecto al propio programa evaluado las propuestas de mejora son fundamentalmente tres.

La primera de ellas tiene que ver con **seguir trabajando en la difusión del programa y ampliar el número de colegios con los que se trabaja**. Lo ideal sería que se aplicara en distintas zonas de Asturias, para analizar si hay diferencias en la participación en función de que sea zona rural o urbana, por ejemplo, pero dado que eso es imposible debido a la escasez de recursos sí que sería conveniente extenderlo a algún colegio más de las principales ciudades asturianas, Oviedo, Gijón y Avilés.

En segundo lugar sería oportuno **incluir algún Instituto de Educación Secundaria**, ya que al ser otra etapa educativa se pueden encontrar diferencias en las dinámicas de participación, pero ejemplo, si se organizase alguna actividad de conocimiento de la cultura de origen, dado que los alumnos y las alumnas de la Educación Secundaria son más mayores y autónomos/as, puede darse la circunstancia de que apenas acudan padres o madres y que por el contrario acudan muchos adolescentes.

Otra de las propuestas es **desarrollar actividades que proporcionen más información sobre las Asociaciones de Padres y Madres**, que son el órgano de participación de las familias en la comunidad educativa. Durante el proceso de recogida de información se detectó que la mayoría de las personas inmigrantes que participaron el mismo apenas sabían de sus existencia, aunque una vez que se les explicaba lo que eran casi todas se mostraban interesadas en participar.

Por último, y teniendo en cuenta que desde la institución se está comenzando poco a trabajar con otros colectivos en riesgo de exclusión aparte de las personas inmigrantes, podría **extender la participación en el programa a otros grupos sociales con una cultura diferente, como pueden ser las personas de etnia gitana**, algo que también señalaron como necesario desde alguno de los colegios que participan en el programa y por lo tanto en la recogida de información para esta evaluación.

10-BIBLIOGRAFÍA

Accem. Consultado el 29 del 2 de 2014 de: <http://www.accem.es>

Amezúa Vezma, C. y Jiménez Lara, A.J. (1996). *Evaluación de Programas Sociales*. Díaz de Santos. Madrid.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2005). Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Baraibar, J.M. (2005). Inmigración, familias y escuela en educación infantil, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Bordas, I., Coronel, J.M., Domínguez, G., Gairín, J., González A.P., Santos, M.A. y Tejada, J. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis. Madrid.

Braga Blanco, G.M y Hevia, Artime, I. (2009). *Una mirada hacia la Infancia Inmigrante es Asturias*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias. Oviedo.

Brofrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo Humano*. Paidós. Barcelona.

Blumner, H. (1982). *En interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Hora. Barcelona.

Bryceson, D.F., Vourela, U. (eds.) (2002). *The Transnational Familia. New European Frontiers and Global Networks*. Berg., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Casanova, M.P. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Castillo, S. y Gento, S. (1995). *Modelos de Evaluación de Programas Educativos.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, num.311, pp. 29313 a 29424

Correa Uribe, S., Puerta Zapata A. y Restrepa Gómez, B. (2002). *Investigación Evaluativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá.

Cronbach, J.L (1963). *Course improvement through evaluation*., en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 16 de junio de 2007, num.140, pp.11794 a 11907.

Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, , de 12 de julio de 2007, num.162, pp. 13835 a 14035

Dicreida Pérez, R. (2007). Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada a los Objetivos. Recuperado el 3 del 6 de 2014 de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/revision-y-analisis-del-modelo-evaluacion-ralph-tyler/revision-y-analisis-del-modelo-evaluacion-ralph-tyler.shtml>

Dinerman, I.R., (1978). Patterns of Adaptation among Households of U.S-Bound Migrants from Michoacán, México. *International Migration Review*, vol.12, núm. 4, pp. 485-501., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Dopico Mateo, I. Metaevaluación: ¿porqué y para qué?. Recuperado el 23 del 5 de 2014 de <http://es.scribd.com/doc/130071839/metaevaluacion>

Eola, N. (2000). *Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado el 18 del 5 de 2014 de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/585>

Euridyce. (2007). *Glosario europeo sobre educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid.

Flacquer, L. (1995). *Las funciones sociales de la familia*. Ariel. Barcelona.

Flacquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Ariel. Barcelona.

Faist, T. (2000). *The volume and dynamics of International Migration an Tansational Social Spaces*. Oxford University Press. Oxford., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Fernando Díaz, L. (2001). La metaevaluación y su método. *Ciencias Sociales*, vol.2, num.3, pp.171-192

Fernández Ballesteros, R. (ed.) (2001). *Evaluación de Programas*.

Una guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud. Síntesis Psicología. Madrid.

Fernández Prada, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación.* Fundación Acción Familia. Madrid.

Gecas, V. (1979). "The influence of social class on Socialization", en Martínez González, R.M. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos Teóricos y Metodológicos.* Universidad de Oviedo. Oviedo.

Guba, G.E. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Guía para la Evaluación Inicial del Alumnado de Incorporación Tardía (2010). Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo. Oviedo.

Hondagneu-Sotelo, P. y Ávila, E. (1997). I,m Here, but I,There: The Meanings Of Latina Transnational MOtherhood. *Gender and Society*, vol. 11, núm. 5, pp.548-571., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España.* Universidad de Barcelona. Barcelona.

Hondagneu-Sotelo, P. (2000) *The Internacional Division of Caring and Cleaning Work.* Routledge. Nueva York., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España.* Universidad de Barcelona. Barcelona.

Inkeles, A. (1996). "Social structure and the socialization of competence", en Martínez González, R.M. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos Teóricos y Metodológicos.* Universidad de Oviedo. Oviedo.

Instituto Nacional de estadística. *Encuesta Nacional de Inmigrantes.* Recuperado el 2 del 5 de 2014 de www.ine.es

Jensen, K. Joseng, F. y Lera M.J. (2007). *Familia y escuela*, recuperado el 29 del 4 de 2014 de <http://www.golden5.org>

Jiménez, B. (coord.) (1999). *Evaluación de Programas, Centros y Profesores.* Síntesis. Madrid.

Le Gall, J. (2005). *Familles transnacionales. bilan des recherches et nouvelles perspectives.* Diversité Urbaine. vol.5, num.1, pp. 29-42., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España.* Universidad de Barcelona. Barcelona.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, num.106, pp. 17158 a 17207.

Ley Orgánica 30/1981, de 7 de julio por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de julio de 1981, num.172, pp. 16457 a 16462.

Ley Orgánica 13/2005, de 1 de julio por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de julio de 2005, num.157, pp. 23632 a 23634

López Sánchez, F. (2010). *Necesidades en la Infancia y en la Adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide. Madrid.

López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las Familias y las Escuelas: una reflexión acerca de entornos compartidos. *Revista de Educación*, vol (334), pp. 143-163.

Macdonald, B. (1971). *The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2005). Opinión de las familias sobre la calidad de la educación, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Martínez González, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos Teóricos y Metodológicos*. Universidad de Oviedo. Oviedo.

Massey, D.S., Arango J., Graeme, H., Al,K., Pellegrino, A. y Taylor, E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*. núm. 19, pp. 431-466., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Navarro Perales, M.J. (1999). Análisis de Distintas Estrategias para la Participación de los Padres en la Escuela. *Revista del curriculum y formación del profesorado*, 3, vol (1). Recuperado el 20 del 4 de 2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=319>

Observatorio de la Inmigración en Asturias (2012). Diagnostico Cuantitativo Odina 2012. *Red de Observación Participativa y Cooperativa para Inserción de las Personas Inmigrantes en Asturias*, pp.6-28.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Perea Arias, O.D (coord.) (2003). *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Plataforma de ONG de Acción Social. Madrid.

Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Pérez Díaz, V. et al (2001). La familia española ante la educación de sus hijos, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. Recuperado el 15 del 5 de 2014 de <http://m.preal.org/detalle.asp?det=729>

Rodrigo, J.R y Palacios, J. (coords.). (2010). *Familia y Desarrollo Humano*. Alianza. Madrid.

Rodríguez Neira et al. (2004). Familia, Trabajo y Educación, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Rossi, H.P y Freeman E.H (1989). *Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales*. Trillas. México D.F.

Salazar Parreñas, R. (2001). *Servants of Globalitation: Women, Migration and Domestic Work*. University Press. Standforf., en Parella, S.A (2007). *Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Sarramona, J. (1999). La educación en la familia y en la escuela, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Stake, R.E. (1976). *A theoretical stament of responsive evaluation.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Stufflebeam, D.L. (1966). *A depth study of the evaluation requeriment.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Vaansterbergue, G. (2010). *Inmigración y Derechos Humanos: Inmigración y Familia, Actas del IV Simposio Internacional de Inmigración*. Fundación Ciudadanía y Valores. Valencia.

Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Vidal, E.J. (2007). La visión de la familia hoy, en Priegue Caamaño, D. (2008). *La Educación y la Integración Social de las Familias Inmigrantes. Un Programa Centrado en la Participación*. Fundación Acción Familia. Madrid.

Villamar, D., López Olivares, S. y Sánchez, B. (2004). El proceso migratorio en la provincia de Loja. *Cartillas sobre Migración. Plan Migración, Comunicación y Desarrollo*, num.6.

Weis, C.H. (1984). *Toward the future of stakeholders approaches in evaluations.*, en Fernández Ballesteros, R. (ed.) (2001). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Síntesis Psicología. Madrid.

Scriven, M. (1967). *The Metodology of Evaluation.*, en Fernández Ballesteros, R. (ed.) (2001). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Síntesis Psicología. Madrid.

Skate, R.E. (1975). *The countenance of educational evaluation.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

Suchman, E.A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs.*, en Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, vol (9), pp.11-43.

