

## ¿COINCIDEN LAS EXPECTATIVAS ESCOLARES DE LA FAMILIA Y DEL PROFESORADO ACERCA DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE?

*[Are the expectations of families the same as those of teachers in relation to immigrant students?]*

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

**Intxausti, Nahia** ([nahia.intxausti@ehu.es](mailto:nahia.intxausti@ehu.es))

**Etxeberria, Feli** ([feli.etxeberria@ehu.es](mailto:feli.etxeberria@ehu.es))

**Joaristi, Luis** ([luis.joaristi@ehu.es](mailto:luis.joaristi@ehu.es))

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

This research aims to describe future expectations of immigrant families and classroom teachers about students of Primary Education in the Autonomous Community of the Basque Country. First generation transnational immigrant settlement in the last decade highlights the need to pay attention to the processes of incorporation of their children. Expectations with respect to academic and professional achievements, language learning and development of social relationships of 302 immigrant families and their form tutor are studied. Results indicate a direct relationship between the expectations of families and teachers in academic achievement when it comes to college expectations and Secondary Education. It highlights, simultaneously, a direct positive relationship between teachers' and families' expectations towards Basque and English achievement, being highest the families' ones towards Basque achievement, and very similar in the case of English achievement. The families' and teachers' expectations regarding professional achievement, Spanish language learning, the maintenance of the language of origin as well as the development of social relations are not directly related.

### Keywords

Expectatives, family, teacher, school-family relation, immigrant families, inclusive school.

### Resumen

Esta investigación pretende conocer las expectativas de futuro de familias inmigrantes y profesorado sobre los estudiantes de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El proceso de asentamiento de la primera generación de inmigrantes transnacionales en la última década pone de manifiesto la necesidad de seguir de cerca los procesos de incorporación de sus hijos/as en el nuevo país. Se han estudiado las expectativas de 302 familias inmigrantes y del profesorado tutor de sus hijos en referencia a logros académicos y profesionales, aprendizaje de lenguas y desarrollo de las relaciones sociales del alumnado. Se manifiesta que existe una relación directa entre las expectativas de las familias y el profesorado en logros académicos cuando se refiere a expectativas universitarias y de Educación Secundaria. Simultáneamente, se da una relación positiva directa entre las expectativas hacia el logro del euskera e inglés de familia y profesorado, siendo mayores las de las familias en el caso del euskera, y muy parecidas en el caso del inglés. Las expectativas respecto al nivel profesional, hacia el logro en castellano y lengua de origen así como hacia el desarrollo de las relaciones sociales no guardan una relación directa.

### Descriptores

Expectativas, familia, profesorado, relación familia-escuela, familias inmigrantes, escuela inclusiva.

En los últimos años, en la Comunidad Autónoma del País Vasco se ha incrementado de

forma considerable la población inmigrante transnacional. En el año 1998 esta población representaba el 0.72% mientras que en el año

2013 ésta ascendía al 6.8% de la población (INE, 2013). Aunque este último año se ha registrado por primera vez un descenso de la población inmigrante con un 2.5% menos que el año anterior (2012), sigue siendo la comunidad con menos descenso de la población inmigrante junto a Cantabria y Aragón.

Según los datos del Departamento de Educación Universidades e Investigación (2012) en el curso 2011/2012 los hijos e hijas de familias inmigrantes eran 33.381 de los que el 25% se incorpora en la etapa de Educación Primaria. La diversidad en cuanto al origen familiar es evidente; en el curso 2011/2012 el porcentaje mayor de este alumnado procedía de Sudamérica (35.9%), el 22.9% del norte de África (Marruecos, Argelia etc.), y el 14.8% de la Unión Europea; un 9.4% procede de Asia/Oceanía, un 9.4% del resto de África (Senegal, Nigeria etc.), un 5.3% del resto de América y un 2.3% del resto de Europa. Por eso la lengua de origen de aproximadamente dos tercios del alumnado sea diferente a alguna de las lenguas oficiales de la CAPV. El aumento de la diversidad lingüística, así como cultural, social y de experiencias educativas conlleva la necesidad de responder satisfactoriamente a las necesidades del alumnado y su familia.

En este sentido, el sistema educativo vasco ha ido adoptando medidas educativas que faciliten su adaptación al sistema escolar vasco. Muestra de ello fue la publicación del Departamento de Educación del libro *Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela* (Jaussi y Rubio, 1998), y la financiación de proyectos de intervención dirigidos al alumnado en situación de desventaja social o con dificultades de integración. En el año 2003 dicho departamento publicó una circular de instrucciones encaminadas a regular la escolarización del alumnado inmigrante que llegaba a la escuela fuera del plazo ordinario con el objetivo de equilibrar su número en los centros financiados con fondos públicos y fomen-

tar su matriculación en modelos bilingües (Gobierno Vasco, 2003).

Desde entonces se han puesto en marcha tres programas educativos con el objetivo de conseguir la integración escolar, social y cultural de todo el alumnado inmigrante. En el primer programa (Gobierno Vasco, 2004), enmarcado en el I Plan Vasco de Inmigración, se hizo especial hincapié en la necesidad de asegurar un dominio oral y escrito de las lenguas oficiales de la CAPV (euskera y castellano), en su introducción en el currículo escolar y en lograr una progresiva autonomía personal en los ámbitos escolar y social. El recurso más destacado del primer programa fue el aula y el profesor de refuerzo lingüístico creado para atender al alumnado inmigrante de reciente incorporación que desconoce la(s) lengua(s) de la escuela, facilitando su acogida y su aprendizaje lingüístico, y responder a sus necesidades individuales específicas de forma más personalizada (Gobierno Vasco, 2007a).

El segundo programa, iniciado en el año 2007 dentro del II Plan Vasco de Inmigración, se denominó *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado* (Gobierno Vasco, 2007b). Adopta una perspectiva más amplia en la que la promoción de la inclusión escolar y social de todo el alumnado es el eje principal para la intervención educativa. Los objetivos específicos del programa son: 1) Promover la inclusión escolar y social del alumnado recién llegado, garantizando una acogida e integración adecuadas y evitando cualquier tipo de discriminación. 2) Potenciar la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural. 3) Contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación mediante el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad, reforzando especialmente el aprendizaje de la lengua vasca. El programa corrobora las medidas del plan del año 2004 y, a su vez, propone nuevas medidas como son la formación, nuevos recursos materiales, la creación de la figura de coordinador/a de interculturalidad, orientaciones para desarrollar

planes individuales de intervención con el alumnado recién llegado, etc.

El programa más reciente titulado *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012-2015* se sitúa dentro del paradigma inclusivo siendo su objetivo impregnar las culturas, las políticas y las prácticas educativas de una perspectiva intercultural (Gobierno Vasco, 2012). Los tres objetivos específicos se centran en: 1) reforzar el enfoque intercultural en los centros educativos a través de procesos de formación y asesoramiento del profesorado e iniciativas innovadoras en la organización escolar; 2) actualizar y adecuar la normativa, los programas y los protocolos de actuación atendiendo a criterios que posibiliten una escolarización inclusiva de todo el alumnado; 3) potenciar la eficacia y la coordinación de los recursos específicos para mejorar los planteamientos del centro ante el reto de trabajar en contextos de amplia diversidad.

Las medidas educativas implementadas por el Gobierno Vasco a lo largo de los últimos años muestran una evolución en la perspectiva adoptada sobre la atención a la diversidad. En el programa del año 2004 la preocupación preferente se centraba en el alumnado inmigrante y su conocimiento lingüístico, mientras que los programas posteriores han hecho mayor hincapié en la necesidad de abordar la cuestión desde una perspectiva más inclusiva donde adquiere relevancia la necesidad de potenciar la educación intercultural entre todo el alumnado desde una base de igualdad, solidaridad y el respeto a la diversidad cultural, y la necesidad de que la intervención se realice desde el centro abarcando la coordinación y la cooperación con instituciones y asociaciones del entorno. La evolución que el gobierno ha manifestado en la comprensión de la atención de la diversidad en el ámbito educativo nos conduce a considerar la importancia que adoptan otras variables en la comprensión de este fenómeno. En este sentido, las expectativas del profesorado y familia pueden ser una variable clave de

estudio relacionada con las trayectorias educativas de los jóvenes.

Las investigaciones realizadas sobre las expectativas de familias y del profesorado en el contexto específico vasco son limitadas. La investigación en este contexto se ha orientado más al estudio de las percepciones del profesorado respecto a la llegada del nuevo alumnado inmigrante. De estas investigaciones se obtienen resultados comunes sobre el hecho de que el profesorado vasco manifiesta una actitud positiva ante la llegada del alumnado inmigrante, aunque son valoradas de forma deficiente las medidas respecto a la formación y los recursos que facilita el Gobierno Vasco para abordar de forma efectiva esta tarea (Septién, 2006; Vicente, 2007). En el estudio llevado a cabo por Etxeberria, Karrera y Murua (2010) con 200 profesores vascos de Educación Infantil y Primaria sobre la satisfacción y las expectativas respecto a su trabajo con el alumnado inmigrante, se obtiene que el profesorado valora escasamente la formación específica recibida para llevar a cabo esta tarea. Un aspecto que preocupa al profesorado es la dificultad de abordar la enseñanza del euskera en los escolares que llegan fuera del periodo de matriculación.

Las expectativas que el profesorado elabora sobre el alumnado no siempre son positivas. El estudio relativo a las creencias y representaciones del alumnado vasco de Magisterio sobre la inmigración e inmigrantes (Barquín, Alzola, Madinabeitia y Urizar, 2010) pone de manifiesto la pluralidad de pensamientos frente a este fenómeno, aunque existe un reconocimiento, por su parte, sobre su visión limitada respecto a la inmigración, así como la toma de conciencia sobre la existencia de actitudes basadas en estereotipos y generalizaciones.

Teniendo en cuenta la limitación de estudios realizados específicamente sobre las expectativas del profesorado y de la familia inmigrante en el contexto vasco, la investigación que presentamos quiere responder a esta laguna. Se destaca, sobre todo, su aportación en dos as-

pectos: 1) la investigación estudia las expectativas tanto del profesorado tutor como de la familia inmigrante a nivel de toda la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV-EAE) con una muestra representativa; 2) incluye en el estudio no solo las expectativas propiamente académicas (lo que suele ser lo más común) sino también las expectativas de nivel profesional, de logro en lenguas (euskera, castellano, inglés, lengua materna) y expectativas de relación social. La razón principal reside en que todas estas expectativas son significativas en los procesos de integración de estos sujetos en la nueva sociedad.

En este trabajo se describe primeramente algunas teorías que contribuyen al conocimiento sobre las expectativas del profesorado y de familias inmigrantes acerca del alumnado. En segundo lugar se presenta la investigación llevada a cabo con una metodología cuantitativa mostrando los resultados obtenidos y la discusión sobre los mismos.

## **Perspectiva teórica**

### **Expectativas, aspiraciones**

La expectativa se refiere a la esperanza de conseguir una cosa si se depara la oportunidad que se desea (Burell i Floriá, 1997; Espasa, 2001). Es importante señalar que en el estudio de las expectativas respecto a la comunidad inmigrante algunos autores diferencian dos términos: expectativas y aspiraciones. Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier (2001) definen las expectativas educativas como “el nivel educativo que realísticamente se cree obtener” y las aspiraciones educativas como “el nivel de educación formal que se espera alcanzar”. En su estudio con inmigrantes latinos hallan la existencia de altas aspiraciones familiares respecto al nivel educativo formal de sus hijos independientemente de sus resultados académicos. Aunque descubren que las expectativas varían entre ellas en el nivel primario, y además vienen influenciadas por los resultados del alumnado. Otros autores como Portes y Rumbaut (2001: 215) definen las aspiraciones como el nivel de logro deseado (*lo que la gente*

*quiere que pase*) y las expectativas como las creencias sobre el futuro probable de las cosas (*lo que la gente cree que va a pasar*). Las aspiraciones son menos realistas ya que indican deseos de las personas que exceden en la mayoría de los casos a lo que racionalmente esperan.

En este estudio se entiende que las expectativas educativas van muy unidas a las percepciones, valores, creencias sobre lo educativo y también a los deseos expresados desde la propia vivencia y experiencia de vida relacionados con el proyecto migratorio. El proyecto migratorio se podría considerar como un proceso que expone a las personas que se aventuran a ello a ciertas rupturas y ciertas continuidades provocando así cierta reestructuración en sus objetivos vitales y educativos. Es así como la educación puede ir adoptando un lugar importante en el proyecto migratorio desplegando la esperanza de proporcionar a sus hijos e hijas mayor posibilidad de formación y desarrollo profesional (Aparicio, 2003).

Se indican a continuación la fundamentación teórica y las investigaciones respecto a las expectativas de las familias inmigrantes y profesorado.

### **Expectativas del profesorado y de las familias inmigrantes**

Desde que Merton (1948) introduce el término de las profecías auto-cumplidas, el estudio de Rosental y Jacobson (1968) marca el comienzo de muchas investigaciones que han estudiado cómo las erróneas expectativas del profesorado pueden llevar al alumnado a obtener logros consistentes con estas expectativas. Aunque autores como Jussim y Harber (2005), basándose en los resultados de investigaciones de los últimos 35 años, ponen de manifiesto ciertas controversias sobre el concepto, la medición, y su influencia en el aula, es cierto que muchas investigaciones han apoyado que las expectativas positivas del profesorado pueden ser motivadores para el logro académico del estudiante (Alexander y Schofield, 2006; Benner y Mistry, 2007; Gillborn, Rollock, Vincent



y Ball, 2012; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson y Dixon, 2010; Weinstein, 2002).

Un aspecto recurrente de estudio sobre las expectativas del profesorado ha sido hallar si existen diferencias en las expectativas del profesorado en base al origen social y étnico de la familia y el alumnado. La literatura al respecto ha puesto de manifiesto expectativas más bajas del profesorado respecto al alumnado proveniente de un entorno social más desfavorable, o grupos étnicos minoritarios, como son los africano-americanos e hispanos (Jussim y Harber, 2005; Tenenbaum y Ruck, 2007; Weinstein, 2002).

En esta línea, autores como Hauser-Cram, Sirin y Stipek (2003) y Rubie-Davies et al. (2010) identificaron entre el profesorado expectativas más bajas hacia el alumnado proveniente de familias con valores educativos más alejados a los suyos. La creencia sobre la falta de apoyo familiar les conducía a esta valoración. Conclusiones semejantes obtuvo Huss-Keeler (1997) en su estudio de caso de un centro con población de origen paquistaní en Reino Unido. El desconocimiento del profesorado sobre las familias llevaba a interpretar de forma negativa el interés hacia la educación de sus hijos lo cual derivaba en bajas expectativas hacia los niveles de logro en lengua del alumnado. Ello puede tener implicaciones importantes sobre la posibilidad de que estos grupos se vean negativamente más afectados por estas expectativas debido a la existencia de estereotipos sociales que las sostienen (Jussim, Eccles y Madon, 1996). Tampoco hay que olvidar que algunas investigaciones indican que las altas expectativas del profesorado son más eficaces para los estudiantes desventajados (Croninger y Lee, 2001).

Respecto a las expectativas familiares se puede indicar que éstas han sido menos estudiadas que las del profesorado (Rubie Davies et al., 2010), aunque su impacto en el rendimiento del hijo no puede ser menospreciado. De los estudios realizados en torno a las expectativas educativas de familias inmigrantes

respecto a sus hijos, destacamos el realizado por Portes y Rumbaut (2001) dentro del amplio estudio en Estados Unidos de 30 grupos de inmigrantes denominado CILS (Children of Immigrants Longitudinal Study) realizado con el objetivo de conocer las trayectorias de jóvenes de segunda generación. Si bien este estudio se centra sobre todo en conocer las expectativas de estos jóvenes también cuestiona a 2.500 familias inmigrantes procedentes de 9 nacionalidades. Concluyen que las expectativas de alcance universitario eran generalizadas (73.9% de la muestra) independientemente del origen aunque encuentran que la medias más bajas en expectativas universitarias indican las familias procedentes de Cambodia, familias refugiadas con influenciadas por experiencias traumáticas de persecución, y de Méjico, familias que presentan dificultades de entrada e incorporación y bajos niveles educativos.

En esta misma línea, otras investigaciones confirman las altas expectativas existentes entre las familias inmigrantes independientemente del origen. Así se ha demostrado en Inglaterra con la comunidad caribeña (Tomlinson, 1984) y Asiática (Batthi, 1998) y en Estados Unidos con la comunidad asiática (Ji y Klobinsky, 2009; Trueba, Li, Cheng y Kenj, 1993) y la latina (Chrispeels y Rivero, 2001; Jacobson, 2005). No obstante, puede suceder que las condiciones familiares menos ventajosas intervengan en expectativas más negativas puesto que las familias pueden considerar las dificultades económicas como obstáculo para el acceso de sus hijos a la universidad (Aparicio, 2003; Goldenberg et al., 2001; Márquez, 2010).

En el estudio realizado por Cheng and Starks (2002) con 4.874 alumnos de minorías y 12.127 blancos señalan que si bien las familias de todas las comunidades tienen altas expectativas hacia sus hijos, había un factor diferenciador y se refería a la influencia que llegaban a tener estas expectativas en los resultados del alumnado. Descubren que las madres de los asiático-americanos e hispano-americanos y padres africano-americanos ejercían menos

influencia en las expectativas que los padres blancos. Según los autores ello podría deberse a los contextos sociales de estas familias, los tipos de interacción que establecen las madres y padres con sus hijos, así como el rol significativo que pueden ejercer otros miembros familiares.

Los estudios a nivel de Estado español dan cuenta de altas expectativas educativas en las familias inmigrantes (Bartolomé, 1999; Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003; Terrén y Carrasco, 2007), aunque también se detectan ciertas diferencias entre ellos. Garreta (1994) en su investigación con el colectivo africano residente en Lérida advierte de que estas expectativas varían en función del proyecto migratorio familiar. Aparicio (2003) y Barreiro, Lorenzo y Santos (2007) observan expectativas más inciertas entre familias marroquíes.

Veamos a continuación los estudios conjuntos realizados entre las expectativas del profesorado y familia.

### **El estudio conjunto de las expectativas del profesorado y familia**

Asumimos que las expectativas del profesorado se van creando en relación a múltiples influencias del contexto y pueden verse influidas por otras fuerzas como las expectativas de las familias, influencias culturales o políticas escolares (Jones, Miron, Kelaher-Young, 2012). De ahí que se asuma como marco la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979) y se considera que el intercambio de expectativas entre ambos contextos (escuela-familia) puede redundar en beneficio del alumno.

Investigaciones al respecto indican que cuando las expectativas de ambos, familia y profesorado, son positivamente congruentes, éstas influyen de forma positiva en las expectativas que configura el alumnado. Wood et al. (2007) en el estudio con jóvenes africanos-americanos de nivel socioeconómico bajo encuentran que las expectativas del profesorado son determinantes ya que cuando éstas son altas, independientemente de cómo sean las

familiares, influyen de forma positiva en las expectativas del alumnado. Benner y Mistry (2007) estudian los efectos que tienen en el logro del alumno las expectativas congruentes o disonantes entre profesorado y familia. En este caso concluyen que si bien las expectativas positivas de ambos tienen efectos positivos en el alumnado, cuando las expectativas del profesorado son más bajas, las altas expectativas de las madres tienen un efecto amortiguador. Dan a conocer que aunque los hijos de estas madres no tienen unos resultados tan buenos como los estudiantes con altas expectativas de las dos partes, obtienen mejores resultados que los estudiantes cuyos progenitores tienen expectativas bajas.

Peet, Powel y O'Donnell (1997), en un estudio realizado con 117 madres de nivel socioeconómico bajo y diferentes orígenes y 45 profesores, tratan de buscar si las visiones que tiene el profesorado y familia sobre la competencia y compromiso en el aula del alumnado está asociado a los logros del alumnado. Concluyen que las percepciones entre madre y profesorado eran similares en algunos casos y en otros discrepantes, sin que pudieran confirmar que se debiera al origen étnico. Ahora bien, la congruencia entre las percepciones de la escuela y familia sobre el desarrollo del hijo y su desempeño educativo se correlacionaba positivamente con los resultados del hijo, siendo más positivo en la medida en que la edad del alumnado avanzaba.

Tal y como se ha indicado anteriormente, en este trabajo se asume también el estudio de las expectativas respecto al nivel profesional, el logro en lenguas, y de relaciones sociales. En lo referente a investigaciones realizadas respecto a las expectativas de logro en lenguas cabe indicar que se han hallado escasas referencias, que además se enmarcan en un marco de la psicología social. Son estudios sobre aculturación y adaptación donde uno de los aspectos estudiados es la adopción y mantenimiento de las lenguas de la comunidad inmigrante (Kim y Gudynskunt, 1988). Respecto a las expectativas sociales, decir que lo más

próximo al estudio de este concepto se ha encontrado en las investigaciones estatales, como la de Aparicio (2005) y Etxeberria et al. (2011), donde se estudian las redes sociales de la comunidad inmigrante.

En este trabajo se considera que el estudio conjunto de las expectativas del profesorado y de las expectativas familiares puede ayudar a obtener una visión más de conjunto de las situaciones del alumnado. Ello es de especial interés en el caso de familias inmigrantes que se encuentran en una sociedad con valores y situaciones socioculturales diferentes a las suyas. En el proceso de inter-adaptación que tiene lugar entre ellas y la sociedad receptora se dan procesos de cambio y de continuidad respecto a los roles, valores y también respecto a las expectativas de cara al futuro. El conocimiento de las expectativas de ambos (profesorado, familia) puede, por una parte, facilitar la comprensión de los procesos educativos de este alumnado, y por otra parte, dar pistas para la mejora de la relación entre escuela y familia. Se describe a continuación la metodología de la investigación.

## Método

### Objetivos e hipótesis

El objetivo general de la investigación es hallar las diferencias entre las expectativas académicas, lingüísticas y sociales que depositan el profesorado tutor y las familias inmigrantes respecto al alumnado de Educación Primaria de la CAPV. Los objetivos específicos son:

1. Conocer si existen diferencias entre las expectativas del profesorado tutor y de las familias inmigrantes respecto al logro académico que obtendrá el alumnado.
2. Conocer si existen diferencias en las expectativas que depositan el profesorado tutor y las familias inmigrantes respecto al desarrollo profesional del alumnado.

3. Identificar si existen diferencias respecto a las expectativas del profesorado tutor y de las familias inmigrantes respecto al nivel de logro en euskera, castellano, inglés y lengua de origen.

4. Identificar las diferencias respecto a las expectativas que depositan el profesorado tutor y las familias inmigrantes en el nivel de amistad que alcanzará el alumnado con personas de su país de origen, de otros países y con los nacidos en el País Vasco.

La definición de los objetivos conlleva la formulación de las hipótesis que se ha planteado para la investigación. Se indican a continuación las hipótesis respecto a los objetivos específicos. Las expectativas de las familias son más positivas que las del profesorado tutor respecto al logro académico (1) y desarrollo profesional del alumnado (2), el logro en euskera, castellano, inglés y lengua de origen que obtendrá el alumnado (3) y el nivel de amistad del alumnado con personas del país de origen familiar, de otros países y con los nacidos en el País Vasco (4).

### Participantes

Se ha trabajado con una muestra de 302 padres y madres inmigrantes que viven actualmente en la CAPV-EAE y que tienen hijos/as estudiando la Educación Primaria en el Sistema Educativo Vasco y, por otra parte, el profesorado tutor/a de los hijos de estas familias.

Se ha considerado como la unidad de muestreo el centro educativo. Se efectuó un muestreo aleatorio y estratificado entre los Centros Educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco teniendo en cuenta niveles de: red educativa (público/concertado), modelo lingüístico (A-B-D)<sup>[i]</sup> y la provincia (Álava/Araba, Bizkaia, Gipuzkoa).

Tabla 1 - Características de la distribución de la muestra de las familias

		Total	
		Frec	%
Sexo	Mujer	246	81.5
	Varón	56	18.5
Lengua de origen	Hispano	155	48.7
	No hispano	147	51.3
Educación formal	Estudios universitarios	35	11.6
	Formación profesional y técnica	28	9.3
	Bachillerato	93	30.9
	Estudios secundarios	65	21.6
	Estudios primarios	69	22.9
	Leer y escribir	6	2
	Ni leer ni escribir	5	1.7

La muestra de la familia la componen sobre todo mujeres (81.5%) con una media de edad de 35 años y una desviación típica de 6,7 años. Un porcentaje importante tiene como lengua familiar el castellano (48.7%) y el 51.3% tiene una lengua de origen distinta al español. se debe a la alta presencia en este país de personas provenientes de América del Sur (50%), seguidos por la Unión Europea (22.8%) y Magreb (13.6%).

En relación a la educación formal adquirida, el 30.9% tiene bachillerato, el 22.9% tiene Educación Primaria, el 21.6% estudios secun-

darios, el 9.3% la formación profesional o técnica y el 11.6% estudios universitarios. Son pocas las personas que afirman saber solo leer y escribir (2%) y un 1.7% no tiene conocimiento lecto-escritor.

El cuestionario se ha aplicado a las familias en relación a uno/a de sus hijos/as que estudia Educación Primaria, así como al profesorado tutor de estos 302 hijos e hijas. En total han participado 123 profesor/as tutor/as y se ha obtenido información sobre 246 escolares. En la Tabla 2 se indican las características de los profesores participantes:

Tabla 2 - Características de la distribución de la muestra del profesorado

		Total	
		Frec	%
Sexo	Mujer	95	84.8
	Varón	17	15.2
Provincia	Álava/Araba	36	29.3
	Bizkaia	29	23.6
	Gipuzkoa	58	47.2
Modelo lingüístico	Modelo A	14	11.7
	Modelo B	71	25.8
	Modelo D	75	62.5
Curso	1º	14	12
	2º	23	19.7
	3º	24	20.5
	4º	21	17.9
	5º	14	12
	6º	21	17.9

El 84.8% son profesoras. La mayoría reside en la provincia de Gipuzkoa, un 47.2%, de Bizkaia es un 23.6% y de Álava/Araba el 29.3%. Un 11.7% enseña en el modelo A, un 25.8% en el modelo B y un 62.5% en el mode-

lo D. En referencia a los cursos donde imparte, el 12% enseña en el primer curso, el 19.7% en el segundo curso; el 20.5% en tercer curso; el 17.9% en cuarto curso; un 12% en quinto curso y un 17.9% en el sexto curso.



## Procedimiento

Se solicitó la autorización al Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que facilitó el censo del alumnado inmigrante matriculado segmentado por la red de centro (público/concertado), el modelo lingüístico (A-B-D) y la zona territorial (Álava/Araba, Bizcaia y Guipuzkoa). Una vez efectuado el muestreo se organizaron reuniones con los miembros de la dirección de los centros educativos seleccionados y fueron informados acerca de las razones y los objetivos de la investigación, solicitándoles así su conformidad y colaboración. 24 centros mostraron su disponibilidad para colaborar.

Una vez obtenida la conformidad de los centros, se procedió a comunicar a las familias el interés del estudio invitándoles a su participación. Se tuvo en cuenta la diversidad lingüística de ellas, de modo que el contacto se realizó a través de una comunicación escrita en varias lenguas como el árabe, el rumano y los idiomas oficiales de la CAPV. Para la recogida de datos se aplicó el cuestionario a las familias mediante una entrevista personal.

Cumplimentado por las familias el cuestionario, se procedió a aplicarlo al profesorado tutor. La dirección del centro escolar se encargó de distribuir los cuestionarios entre ellos. Los cuestionarios se formularon en euskera y castellano con opción a elegir la lengua y han sido cumplimentados individualmente por el profesorado tutor.

## Instrumento de medida

La recogida de datos de ambos grupos (familia-profesorado tutor) se realizó con el mismo cuestionario elaborado para el estudio. El instrumento mide:

1) Las expectativas hacia la educación formal. Los participantes respondieron a la siguiente pregunta: “¿Qué nivel de estudios cree que alcanzará su hijo/a /el alumno/a en el futuro?”. Consta de cuatro alternativas: Educación secundaria; Bachillerato; Formación profesional y técnica; Formación Universitaria. El diseño de las alternativas de esta variable

se basa en una anterior investigación cualitativa realizada a las familias inmigrantes, así como las referencias de otras investigaciones (Barreiro, Lorenzo y Santos, 2007). El escaso conocimiento del sistema educativo vasco que tenían algunas familias fue razón para optar por reducir las categorías. A su vez, y valorando lo considerado por la Encuesta nacional de inmigrantes del año 2007 (INE, 2008) respecto a la conveniencia de utilizar un número reducido de categorías, se decidió utilizar para el profesorado las mismas alternativas con objeto de facilitar la comparación de los resultados así como de limitar el alcance de posibles discrepancias entre distintos sistemas educativos.

2) Las expectativas en referencia al perfil profesional de futuro. Los participantes respondieron a la siguiente pregunta: “¿Qué profesión cree que obtendrá el alumno/a en el futuro?”. Las alternativas que admite son: 1) gerente, director/a o propietario/a de empresas con más de 25 trabajadores; 2) puesto que exige titulación de grado superior; 3) puesto que exige titulado/a de grado medio (diplomatura) o grado medio de empresa sin titulación superior (jefe/a comercial, administrativo etc.); 4) propietario/a de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliares, representante comercial etc.; 5) obrero/a especializado del sector de servicios (mecánico/a, policía, fontanero/a etc.), 6) agricultor/a o ganadero/a; 7) Peón, temporero/a, vigilante, dependiente, cuidadora etc; Otros. Las categorías se han generado agrupando las alternativas de la siguiente manera: alta (alternativas 1 y 2); media alta (alternativas 3 y 4); media baja (alternativa 5); baja (alternativa 6 y 7).

3) Las expectativas hacia el logro en lenguas euskera, castellano, inglés, y la lengua de origen familiar. ¿Qué nivel cree que alcanzará su hijo/a/ el alumno/a en las siguientes lenguas al finalizar sus estudios?”. Cada uno de los ítems que se incluyen en este bloque (euskera, castellano, inglés y lengua de origen) atiende a una escala de valoración de Likert de cinco alternativas que oscilan de 1 a 5 (1= muy bajo, 5=muy alto).

4) Las expectativas en cuanto a relaciones sociales con amigos/as de su país de origen, con amigos/as de otras nacionalidades y con amigos/as nacidos aquí. Responden a la pregunta: *¿Qué tipo de amistades cree que tendrá el alumno/a al finalizar sus estudios?*

Cada uno de los ítems que se incluyen en este bloque (amigos/as de nuestro país de origen, amigos/as de otras nacionalidades, amigos/as nacidos aquí) atiende a una escala de valoración de Likert de cinco alternativas que oscilan de 1 a 5 (1= nada, 5=mucho).

### Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de los ítems, obteniendo las distribuciones de frecuencias para las variables cualitativas y la media y desviación típica para las variables cuantitati-

vas. A su vez, se ha realizado un análisis inferencial a través de la comparación de medias entre las variables de las expectativas de las familias y las expectativas del profesorado. Las relaciones para las expectativas académicas y profesionales, variables cualitativas, se han analizado por medio de las tablas de contingencia y pruebas de Chi-cuadrado. Para las comparaciones entre las expectativas de las familias y profesorado en el logro de lenguas y relaciones sociales se ha aplicado la prueba t para muestras relacionadas.

### Resultados

A continuación se muestran los resultados sobre las expectativas de las familias inmigrantes y profesorado respecto a logros académicos, profesionales, lingüísticos y relaciones sociales.

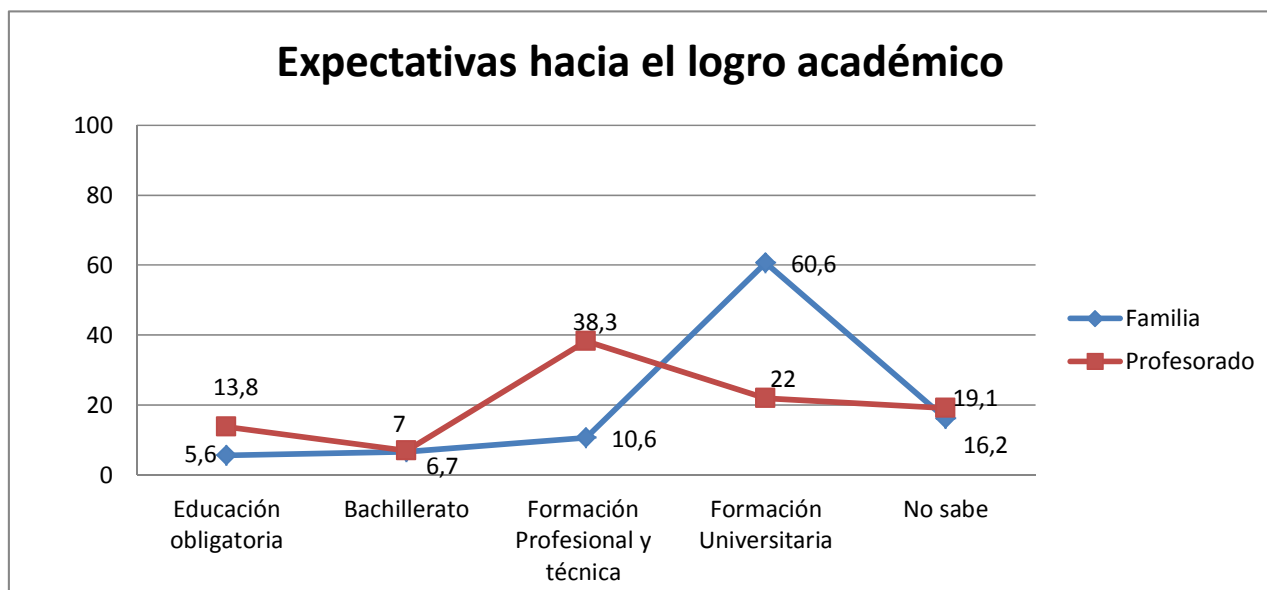


Figura 1: Expectativas de las familias inmigrantes y del profesorado sobre el logro académico

Como se aprecia en la Figura 1, las familias muestran mayores expectativas de alcance universitario de sus hijos/as (60.6%) que el profesor/a tutor/a (22%) quien espera más una titulación de formación profesional y técnica (38.3%) para su alumnado. El porcentaje de familias y profesorado es similar en el caso de bachillerato, alrededor de un 7%, mientras que varía respecto a la educación obligatoria; 13.8% del profesorado y 5.6% en el caso de las familia. También se observa un porcentaje elevado en ambos casos

de no manifestarse sobre las expectativas, un 19.1% de familias y 16.2% de profesorado. En este sentido, la incertidumbre económica es la razón más destacada entre las familias. En otros casos no se determina la meta que se espera como evidencian sus respuestas: *“hasta que termina”* o *“hasta el final”*. Puede manifestar el desconocimiento de las familias acerca de las diferentes etapas educativas en el sistema educativo. Entre el profesorado tutor algunos tampoco responden la cuestión planteada razonando que

no es conveniente generar expectativas en el alumnado en función de diferentes razones que pueden influir en ello; “No se puede encasillar a los alumnos en este momento. Es hacer futuras gratuitamente”.

Se presenta a continuación la tabla de contingencia que recoge las expectativas académicas del profesorado en relación a las expectativas de las familias.

Tabla 3 - Relación entre las expectativas académicas del profesorado y las de las familias

		Expectativa de la familia					Total	
		NS/NC	Educación Obligatoria	Bachillerato	Formación Profesional y técnica	Formación Universitaria		
Expectativa del Profesorado	NS/NC	Recuento	12	5	2	4	17	40
		Residuos corregidos	2.6	2.0	-.1	-.4	-2.6	
	Educación Obligatoria	Recuento	5	4	2	6	12	29
		Residuos corregidos	.2	2.0	.4	1.6	-2.3	
	Bachillerato	Recuento	1	0	0	3	10	14
		Residuos corregidos	-1.0	-1.0	-.9	1.1	.8	
	Formación profesional y técnica	Recuento	11	3	6	9	51	80
		Residuos corregidos	-.8	-1.0	1.1	-.2	.7	
	Formación universitaria	Recuento	5	0	1	3	37	46
		Residuos corregidos	-1.1	-1.9	-1.1	-1.3	3.1	
Total	Recuento	34	12	11	25	127	209	

El valor de Chi cuadrado de la tabla de contingencia (Tabla 3) no es fiable dado que no se cumple la condición de aplicación referida a la distribución esperada, sólo es posible realizar una descripción de la asociación entre las distintas modalidades basada en los residuos corregidos de Haberman. Las familias de los estudiantes cuyos profesores creen que llega-

rán a la universidad tienen más tendencia a afirmar que sus hijos vayan a la universidad que el resto. A su vez, las familias de los estudiantes cuyos profesores creen que llegarán a la Educación Secundaria tienen más tendencia a afirmar que sus hijos también llegarán a la Educación Secundaria.

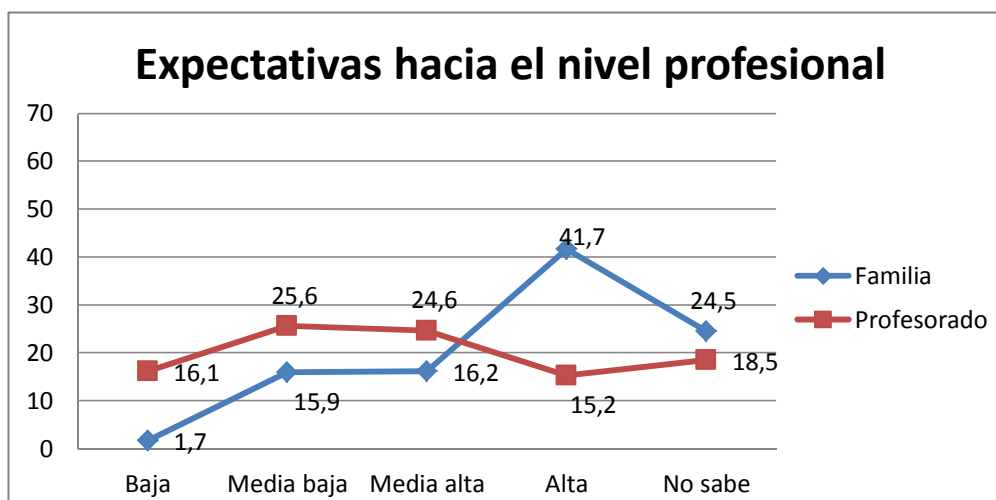


Figura 2: Expectativas de las familias inmigrantes y del profesorado hacia el nivel profesiona

Las familias también tienen expectativas más positivas que el profesorado tutor respecto al futuro profesional del alumnado. En la Figura 2 observamos que mientras en las familias destacan la esperanza de que sus hijos alcancen profesiones cualificadas de grado alto (41.7%), el profesorado tutor se sitúa de forma más equilibrada entre las diferentes opciones, pero sobre todo lo hace entre la expectativa de un nivel profesional medio-alto (24.6%) y medio-bajo (25.6%). Cabe considerar el alto porcentaje de incertidumbre que han manifestado ambos grupos, familia (24.5%) y profesorado (18.5%). A este respecto las familias consideran que la edad temprana de sus hijos/as dificulta visualizar su futuro profesional; y por otra parte, argumentan que el futuro profesional dependerá del rumbo que adopte sus vidas en el futuro (amistades, motivaciones para el

estudio). El profesorado tutor que no se ha manifestado acerca de las expectativas considera que el alumnado está en periodo de desarrollo y sujeto a cambios. Ejemplo de ello: “*Ahaleginaren arabera eta gizarteak uzten dionaren arabera/según su esfuerzo y lo que le deja la sociedad*”. “*Ez dakit oso goiz da. Nahiak eta ahalmenak garatu gabe daude oraindik/ No sé. Todavía es muy pronto. No han desarrollado todavía sus deseos ni sus capacidades*”.

Los resultados de la prueba de Chi-cuadrado afirman que no existe una relación significativa entre las medias ( $\chi^2 = 20.793$  gl = 16  $p = .187$ ).

En la Tabla 4 se indican las expectativas respecto al logro en lenguas.

Tabla 4 - Comparación de medias de las expectativas de las familias inmigrantes y del profesorado respecto al logro en lenguas del alumnado

	Familia		Profesorado		<i>r</i> (familia,profes)	<i>t</i>	Sig.
	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>			
Logro en euskera	3.69	.82	2.98	1.05	.286***	8.832 <sub>199</sub>	***
Logro en castellano	4.20	.74	3.68	.81	.141	7.431 <sub>208</sub>	***
Logro en inglés	3.22	.96	3.03	.98	.192*	1.956 <sub>174</sub>	
Logro en lengua de origen	3.86	1.18	3.82	.77	.123	0.334 <sub>181</sub>	

\* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Tal y como se observa en la Tabla 4 hay una relación positiva directa entre las expectativas hacia el logro del euskera de las familias y profesorado siendo además las expectativas de las familias mayores (3.69) que el profesorado (2.98). No hay suficiente evidencia de que haya relación entre las expectativas de familias y profesorado hacia el logro del castellano. Por otra parte, las familias tienen expectativas ma-

yores (4.20) que el profesorado (3.68) en la adquisición de la lengua castellana. Respecto a las expectativas hacia el logro del inglés se observa que la relación es directa entre las expectativas de familia y profesorado, aunque no hay diferencia entre las medias de ambas. En el caso de la lengua de origen no existe relación ni hay diferencias entre las medias de las expectativas de la familia y profesorado.

Tabla 5 - Comparación de medias de las expectativas de las familias inmigrantes y del profesorado en torno a las relaciones sociales del alumnado

	Familia		Profesorado		<i>r</i> (familia,profes)	<i>t</i>	Sig.
	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>			
De país de origen	3.06	1.13	3.53	.95	.026	-4.565 <sub>199</sub>	***
De otros países	3.18	1.21	3.24	.87	.054	-0.500 <sub>190</sub>	
País Vasco	4.27	.89	3.75	.98	.061	5.859 <sub>209</sub>	***

\* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$



Tal y como indica la Tabla 5 en ningún caso existe relación directa entre las expectativas en torno a las relaciones sociales que señalan las familias y profesorado. Por otra parte, la comparación de medias indica que el profesorado tiene expectativas más altas de que el alumnado se relacione con otros de su país de origen (3.53) que las familias (3.06) mientras que las familias tienen expectativas más altas de que sus hijos obtengan amistades con personas del País Vasco (4.27) que el profesorado (3.75).

## Discusión

Las familias estudiadas en la presente investigación muestran expectativas más positivas hacia sus hijos e hijas que el profesorado, concretamente, en referencia a las relacionadas con la educación formal, el nivel profesional, el logro en lenguas, y las relaciones sociales en términos de grado de amistades a adquirir con personas nacidas en el País Vasco. Las expectativas familiares pueden indicar anhelo y esperanza hacia una posible promoción social intergeneracional y mayor deseo de acomodación al país receptor. Se destaca la relevancia de la escuela en la construcción que hacen las familias inmigrantes de sus expectativas y posibilidades de desarrollo (cognitivo, lingüístico, social) de sus hijos e hijas en la sociedad receptora. Manifiestan tener una imagen idealizada sobre el poder de la escuela, su deseo de superación de los hijos e hijas es superior a la realidad educativa en que se hallan los mismos. Estos resultados van en consonancia con aquellas investigaciones internacionales que apuntan altas expectativas educativas de las familias (Lareau, 1989; Portes y Rumbaut, 2001) y las estatales que advierten de ese deseo de movilidad social (Garreta, 1994; Terrén y Carrasco, 2007). Por otra parte, el profesorado corre el riesgo de problematizar la situación académica del alumnado y no ver la potencialidad de estos escolares de cara al desarrollo de las competencias (cognitivo, lingüístico y sociales).

En este estudio se ha visto que las expectativas académicas del profesorado y de la familia respecto al alumnado coinciden cuando se refieren a expectativas de formación universitaria o

de Educación Obligatoria (ESO). Esto es, cuando el alumnado se sitúa escolarmente con una tendencia hacia el fracaso o hacia el éxito escolar en función de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones correspondientes se hace más evidente tanto para la familia como para el profesorado su futura trayectoria. No hay que olvidar que las expectativas pueden tener consecuencias en el alumnado, tal y como Rubie-Davies et al. (2010) indican en su trabajo las altas expectativas de las familias pueden generar ansiedad en sus hijos y frenar su aprendizaje. En el caso de las expectativas del profesorado cuando éstas son negativas el alumnado era considerado más vulnerable ya que su autoestima disminuía en estas situaciones y correspondientemente también disminuía su motivación y desempeño escolar.

Las expectativas hacia el logro del euskera y del castellano son significativamente superiores en el caso de la familia, y el profesorado no siempre coincide con estas expectativas. Por una parte, el profesorado está en continuo contacto con el alumnado en su proceso de escolarización y es consciente de las dificultades de aprendizaje académico que están mediatizados por muchos factores. Así las investigaciones sobre las dificultades de adquisición lingüística apuntadas por Cummins (1981) vienen a mostrar que en las edades tempranas los niños pueden adquirir niveles lingüísticos de comprensión y fluidez pero no son suficientes para el éxito académico puesto que las exigencias lingüísticas requeridas para su desarrollo académico son de niveles superiores. El aprendizaje escolar exige un lenguaje de mayor capacidad de abstracción y lenguaje descontextualizado.

No hay diferencias significativas entre las expectativas del profesor y familia hacia el logro del inglés y lengua de origen posiblemente porque estas lenguas no son lenguas vehiculares fundamentales en la enseñanza en el sistema educativo actual. La incorporación del euskera y el castellano en la enseñanza es fundamental en el sistema educativo mientras que las otras lenguas no tienen un espacio similar. Es destacable que las expectativas de la familia y de la escuela

están próximas posiblemente porque valoran el uso de la lengua de origen en el hogar.

La relación positiva directa que se da entre las expectativas del profesorado y familia respecto al logro en euskera y el inglés indica que cuando mayores sean las expectativas del profesorado mayores son las de la familia. Ello puede indicar que la familia se atiene a los criterios del profesorado no sintiéndose competente para crear expectativas propias. Ello reiteraría la importancia de una relación comunicativa y continuada del profesorado con la familia para poder compartir y clarificar cualquier cuestión relacionada con el desempeño lingüístico de su hijo y a su vez facilitar estrategias de orientación y ayuda para el cambio.

Respecto a las expectativas de relaciones sociales acerca de sus hijos son significativamente más altas en el profesorado en cuanto a las relaciones con amigos del país de origen, y más bajas en cuanto a amistades con amigos del País Vasco. La familia espera mayor integración de sus hijos en la CAPV. En los encuentros entre familia y profesorado se ha visto menos tendencia a que el profesorado comunique a las familias recién llegadas posibilidades de participar en actividades extraescolares que puedan servir para aumentar la relación social de sus hijos con el resto del alumnado o niños del entorno social cercano (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013). El hecho de que no haya una orientación común entre familia y profesorado respecto a las expectativas de relaciones sociales de los hijos pone de manifiesto el interés por tratar cuestiones de carácter social en los encuentros entre familia y profesorado que ayuden a fomentar una mayor relación interactiva del alumnado de diferentes orígenes.

Este trabajo nos ha conducido a la reflexión sobre la necesidad de enmarcar el estudio de las expectativas dentro de las relaciones escuela y familia. Las expectativas pueden repercutir en el tipo de relaciones que se establecen entre escuela y familia y, a la vez, esta relación, según como sea, puede reorientar las expectativas de ambas.

Para una mejor comprensión de los procesos de incorporación al sistema educativo y a la realidad de sus contextos sociales se precisa profundizar en el conocimiento de las características del alumnado de familia inmigrante que entra en el sistema educativo formal de la escuela, y establecer vías de implicación y comunicación entre familia y escuela y crear nuevos contextos de prácticas educativas para afrontar las discrepancias entre las expectativas de ambos grupos. Tal y como apuntan autores como Connors y Epstein (1995) han defendido que una comunicación bidireccional entre profesorado y familia que informe sobre el curriculum escolar, las expectativas del alumnado, su desarrollo, las características familiares y sus intereses es beneficiosa para las relaciones escuela familia. Ello puede ser especialmente relevante en los contextos de inmigración donde puede haber entre las familias diferentes vivencias sobre la propia experiencia escolar y la relación establecida entre familia y la escuela.

De otros estudios se ha deducido que las altas expectativas de las familias inmigrantes pueden generarles una confianza excesiva en la eficacia de la escuela y el profesorado (Aguado et al., 2003; Hoffman y Stavans, 2007; Jacobson, 2005; Tomlinson, 1984; Valdés, 1996;), de modo que la implicación de la familia en la actividad académica de sus hijos puede verse limitada. Si bien las investigaciones a nivel estatal han puesto de manifiesto que las familias conceden un alto valor a la educación (Santos, Lorenzo y Priegue, 2011; Terrén y Carrasco, 2007), se ha visto que el profesorado (Soriano y González, 2010) y los presidentes de las Asociaciones de Madres y Padres (Garreta, 2008) consideran baja la participación de las familias inmigrantes en la escuela. Ello nos advierte sobre el posible riesgo reiterado por otros estudios (Rubie-Davies et al., 2010) sobre el hecho de que el profesorado pueda manifestar expectativas más bajas hacia el alumnado de familias con valores divergentes a los de la escuela.

No se debe desdeñar, como Epstein (2009) ha reiterado en muchas ocasiones, el rol clave que adoptan los factores interpersonales y organiza-

cionales en el modelo de trabajo que se establece entre la familia y la escuela. La frecuencia y calidad de la comunicación entre familia-escuela y el hecho de que se promueva la comunicación bidireccional puede ser determinante si se quiere conseguir una socialización efectiva del alumnado en diferentes ámbitos y unas expectativas congruentes. Se trata de avanzar hacia un tipo de colaboración centrada en el alumno teniendo como meta la creación de condiciones que faciliten su éxito a través de la comunicación entre familia y profesorado (Christenson y Sheridan, 2001).

A partir de este estudio se ha visto que las futuras investigaciones pueden abarcar los siguientes aspectos: 1) hallar si las expectativas varían dependiendo del enfoque de comunicación que se establece entre la familia y escuela; 2) realizar un estudio conjunto de las expectativas del profesorado y familia y ver si las similitudes o diferencias entre ambas expectativas están asociadas a los resultados académicos del alumnado, tal y como lo han hecho los estudios referenciados en el marco teórico (Benner y Mistry, 2007; Peet, Powel y O'Donnell, 1997; Wood et al., 2007).

## Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. Recuperado de [http://www.uned.es/grupointer/rie\\_2003\\_edu\\_inter.pdf](http://www.uned.es/grupointer/rie_2003_edu_inter.pdf)
- Alexander, K. L. & Schofield, J. W. (2006). Expectancy effects: How teachers' expectations influence student achievement. En J. W. Schofield (Ed.), *Migration background, minority-group membership, and academic achievement research. Evidence from social, educational, and developmental psychology* (pp. 43-64). Berlin: Social Science Research Center.
- Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Universidad Pontificia de Comillas.
- Aparicio, R. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España: un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Barquín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M. & Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *REIFOP*, 13(4), 95-111.
- Barreiro, F., Lorenzo, M. M., & Santos, M. A. (2007). La escuela y las expectativas de las familias inmigrantes. El referente cognitivo social. En *Actas de XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp.144-148). San Sebastián: AIDIPE.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1999). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bhatti, G. (1998). *Asian children at home and at school. Ethnographic study*. London: Routledge.
- Benner, A. D. & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. doi: [10.1037/0022-0663.99.1.140](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burrell i Floriá, G. (1997). *Gran Diccionario enciclopédico*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cheng, S. & Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations. *Sociology of Education*, 75, 306-327.
- Chrispeels, J. H. & Rivero, E. (2001). Engaging latino families for student success: how parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169. Doi: [10.1207/S15327930pje7602\\_7](https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_7).

- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships. En Bornstein, M.H. (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 437-458). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149. doi:10.1093/applin/II.2.132.
- Departamento de Educación Universidades e Investigación (2012). *Unibertsitatez kanpoko irakaskuntzaren datuak Euskadin. 2011-2012 ikasturtea*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Epstein, J. L. (2009). School, family, and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. Clark, N. Rodriguez & F. L. Van Voorhis (Coords.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action. Third Edition* (pp. 7-29). London: Sage Publications.
- Espasa (2001). *Gran diccionario enciclopédico Espasa*. Madrid: Espasa.
- Etxeberria, F., Intxausti, N. & Joaristi, L. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista Psicodidáctica*, 18(1), 109-136. doi: [10.1387/RevPsicodidact.5684](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5684).
- Etxeberria, F., Valádez, C., Soriano, E., Intxausti, N. & González, A. (2011). La redefinición de los inmigrantes y el apoyo de las redes sociales en su nuevo entorno. En *Actas de XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid: AIDIPE.
- Etxeberria, F., Karrera, I. & Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *REIFOP*, 13(4), 80-94.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Revista de Sociología Papers*, 43, 115-122.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_06.pdf)
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C. & Ball, S. J. (2012). 'You got a pass, so what more do you want?': race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class. *Race, Ethnicity and Education*, 15(1), 121-139. Doi: [10.1080/13613324.2012.638869](https://doi.org/10.1080/13613324.2012.638869).
- Gobierno Vasco (2003). *Ikasle etorkinak epez kanpo eskolatzea arautzeko instrukzioak zirkularra*. Vitoria: Gobierno Vasco (Documento sin publicar).
- Gobierno Vasco (2004). *Ikasle etorkinak artatzeko programa*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco (2007a). Orden de 27 de febrero de 2007 por la que se convocan subvenciones para los Centros Docentes concertados de enseñanza no universitaria, para la ejecución de programas de refuerzo lingüístico del alumnado inmigrante de reciente incorporación en Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2006-2007. BOPV. N° 54. Vitoria.
- Gobierno Vasco (2007b): *Programa de Interculturalidad y de inclusión de alumnado recién llegado 2007-2010*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es\\_2083/adjuntos/PLANaren\\_aurkezpen\\_a\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PLANaren_aurkezpen_a_c.pdf).
- Gobierno Vasco (2012). *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusive e intercultural 2012-2015*.



- Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. Doi: [10.3102/00028312038003547](https://doi.org/10.3102/00028312038003547)
- Hauser-Cram, P., Sirin, S.R. & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: teachers' ratings of academic competence in children from low income families, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820. Doi: [10.1037/0022-0663.95.4.813](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.813)
- Hoffman, C. & Stavans, A. (2007). Convivencia y multilingüismo: análisis de prácticas educativas en el contexto de la inmigración israelí. En F. Etxeberria, L. Sarasola, J. F. Lukas, J. Etxeberria, & A. Martxueta (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (pp.189-210). Donostia: Erein.
- Huss-Keeler, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: a case study. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 171-182. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00018-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00018-2)
- INE (2008). *Encuesta Nacional de Inmigrantes del 2007*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p319&file=inebase>
- INE (2013). *Revisión del padrón municipal (1/01/12). Datos provisionales. Datos a nivel nacional, Comunidad Autónoma y provincia*. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Jacobson, A. (2005). Neighbours across the border. En D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schooling across the continents* (pp. 115-124). Greenwich: Age Publishing.
- Jaussi, M. L. & Rubio, T. (1998): *Kultura-arteke hezkuntza. Eskolan aniztasun etniko eta kulturalari hezkuntz erantzuna emateko orientabideak*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Ji, C. S. & Koblinsky, S. A. (2009). Parental involvement in children's education. An exploratory study of urban, chinese immigrant families. *Urban Education*, 44, 687-709. Doi: [10.1177/0042085908322706](https://doi.org/10.1177/0042085908322706).
- Jones, J. N., Miron, G. & Kelaher-Young, A. J. (2012). The Kalamazoo Promise and Perceived Changes in Teacher Beliefs, Expectations, and Behaviors. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 36-51. Doi: [10.1080/00220671.2010.517575](https://doi.org/10.1080/00220671.2010.517575)
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. Doi: [10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)
- Kim, Y. & Gudynskunt, W. (1988): *Cross cultural adaptation*. California. Sage.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York: Basic.
- Marquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American educational research journal*, 47(2), 330-356. Doi: [10.3102/0002831209357468](https://doi.org/10.3102/0002831209357468)
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Peet, S. H., Powel, D. R. & O'Donnell, B. (1997). Mother-Teacher Congruence in Perceptions of the Child's Competence and School Engagement: Links to Academic Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 373-393. Doi:

[http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)80006-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(97)80006-8)

- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt.
- Terrén, E. & Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Rubie-Davies, M., Peterson, E., Irving, E., Widowson, D. & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement. Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53.
- Santos, M. A.; Lorezon, M. & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias, *RIE*, 29(1), 97-110.
- Septién, J. M. (2006). *Mugarik Gabeko Eskola*. Gasteiz: Ararteko.
- Soriano, E. & Gonzalez, A. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16(1), 1-20. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVE\\_v16n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVE_v16n1_3.htm).
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273. Doi: [10.1037/0022-0663.99.2.253](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253)
- Tomlinson, S. (1984). *Home and school in multicultural Britain*. London: Bastford Academic.
- Trueba, H. T., Cheng, L. & Kenji, I. (1993). *Myth or reality. Adaptive strategies of Asian Americans in California*. London: Falmer Press.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. New York: Teachers College Press.
- Vicente, T. L. (2007). Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente. En C. Maiztegui & R. Santibañez (Eds.), *Inmigración: miradas y reflejos* (pp. 127-150). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Kaplan, R. & Mcloyd, V. C. (2007). Gender differences in the Educational Expectations of Urban, Low-Income African American Youth: The Role of Parents and the School. *Journal of Youth adolescence*, 36, 417-427. doi: 10.1007/s10964-007-9186-2.

---

## NOTA

<sup>[i]</sup> El Sistema educativo vasco se atiene al Decreto de Bilingüismo de 1983 en la cual se regulan los modelos de enseñanza bilingüe, mediante la implantación de modelos A, B y D. El objetivo de la ley es garantizar el derecho a recibir la educación en la lengua que la familia quiera para su hijo/a:

- Modelo A: en este modelo la lengua vasca es solamente una asignatura.
  - Modelo B: el euskera y el castellano son utilizados como lenguas de instrucción al 50% aproximadamente.
  - Modelo D: la lengua de instrucción es el euskera y el castellano se imparte como asignatura.
-

---

### ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

**Intxausti, Nahia** ([nahia.intxusti@ehu.es](mailto:nahia.intxusti@ehu.es)). Doctora en Ciencias de la Educación y profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación se centra fundamentalmente en temas de educación intercultural y la participación educativa de las familias en contextos de diversidad. *Buscar otros artículos de esta autora en*

*Google Académico / Find other articles by this author in Scholar Google* 

**Etxeberria, Feli** ([feli.etxeberrria@ehu.es](mailto:feli.etxeberrria@ehu.es)). Catedrática de Pedagogía del Lenguaje en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Es investigadora en el campo de bilingüismo y educación, y lengua y cultura en contextos educativos multiculturales. *Buscar otros artículos de esta autora en Google Académico / Find*

*other articles by this author in Scholar Google* 

**Joaristi, Luis** ([luis.joaristi@ehu.es](mailto:luis.joaristi@ehu.es)). Doctor en Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Pertenece al grupo reconocido como tal por la UPV/EHU (GIU05/17). Su línea de investigación se centra fundamentalmente en la evaluación de programas, centros y sistemas educativos, prestando especial atención a cuestiones metodológicas de análisis de datos y a los aspectos relacionados con la enseñanza de segundas lenguas. *Buscar otros artículos de este autor en Google*

*Académico / Find other articles by this author in Scholar Google* 

## ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

<b>Reference / Referencia</b>	Intxausti, Nahia; Etxeberria, Feli & Joaristi, Luis (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?. <i>RELIEVE</i> , v. 20 (1), art. 2. DOI: <a href="https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804">10.7203/relieve.20.1.3804</a>
<b>Title / Título</b>	¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?. [ <i>Are the expectations of families the same as those of teachers in relation to immigrant students?</i> ].
<b>Authors / Autores</b>	Intxausti, Nahia; Etxeberria, Feli & Joaristi, Luis
<b>Review / Revista</b>	RELIEVE (Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa), v. 20 n. 1
<b>ISSN</b>	1134-4032
<b>Publication date / Fecha de publicación</b>	2014 ( <b>Reception Date:</b> 2013 July 12 ; <b>Approval Date:</b> 2014 May 30. <b>Publication Date:</b> 2014 June 4)
<b>Abstract / Resumen</b>	<p><i>This research aims to describe future expectations of immigrant families and classroom teachers about students of Primary Education in the Autonomous Community of the Basque Country. First generation transnational immigrant settlement in the last decade highlights the need to pay attention to the processes of incorporation of their children. Expectations with respect to academic and professional achievements, language learning and development of social relationships of 302 immigrant families and their form tutor are studied. Results indicate a direct relationship between the expectations of families and teachers in academic achievement when it comes to college expectations and Secondary Education. It highlights, simultaneously, a direct positive relationship between teachers' and families' expectations towards Basque and English achievement, being highest the families' ones towards Basque achievement, and very similar in the case of English achievement. The families' and teachers' expectations regarding professional achievement, Spanish language learning, the maintenance of the language of origin as well as the development of social relations are not directly related.</i></p> <p>Esta investigación pretende conocer las expectativas de futuro de familias inmigrantes y profesorado sobre los estudiantes de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El proceso de asentamiento de la primera generación de inmigrantes transnacionales en la última década pone de manifiesto la necesidad de seguir de cerca los procesos de incorporación de sus hijos/as en el nuevo país. Se han estudiado las expectativas de 302 familias inmigrantes y del profesorado tutor de sus hijos en referencia a logros académicos y profesionales, aprendizaje de lenguas y desarrollo de las relaciones sociales del alumnado. Se manifiesta que existe una relación directa entre las expectativas de las familias y el profesorado en logros académicos cuando se refiere a expectativas universitarias y de Educación Secundaria. Simultáneamente, se da una relación positiva directa entre las expectativas hacia el logro del euskera e inglés de familia y profesorado, siendo mayores las de las familias en el caso del euskera, y muy parecidas en el caso del inglés. Las expectativas respecto al nivel profesional, hacia el logro en castellano y lengua de origen así como hacia el desarrollo de las relaciones sociales no guardan una relación directa.</p>
<b>Keywords / Descriptores</b>	<i>Expectatives, family, teacher, school-family relation, immigrant families, inclusive school.</i> Expectativas, familia, profesorado, relación familia-escuela, familias inmigrantes, escuela inclusiva.
<b>Institution / Institución</b>	Universidad del País Vasco (España).
<b>Publication site / Dirección</b>	<a href="http://www.uv.es/RELIEVE">http://www.uv.es/RELIEVE</a>
<b>Language / Idioma</b>	Español & English version (Title, abstract and keywords in English & Spanish)



## RELIEVE

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **EV**aluación **E**ducativa  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).